



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
Escola Superior de Educação



Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação de Mestrado

**A Música no Desenvolvimento da Comunicação e
Socialização da Criança /Jovem com Autismo**

Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino

Beja, 2013

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
Escola Superior de Educação

Dissertação de Mestrado

**A Música no Desenvolvimento da Comunicação e
Socialização da Criança /Jovem com Autismo**

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Elaborado por: Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino

Resumo

Este estudo pretende demonstrar de que forma a música, pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação de crianças e dos jovens com Perturbação do Espectro do Autismo. Sendo a Música uma linguagem universal, tornou-se ao longo dos tempos indispensável na vida do ser humano. Esta surgiu como resultado da necessidade de comunicar e os povos primitivos ligavam-na ao Deus criador. A música na antiguidade estava relacionada ao ritual e à religião e associava-se à dança na cura de doenças.

Pelos seus benefícios, considera-se como um recurso fundamental na educação e formação dos jovens, desde a Grécia Antiga.

Hoje, a música por meio de terapias é usada na estimulação e integração das crianças com perturbações do espectro do autismo, desenvolvendo-lhes competências sociais e outras do domínio cognitivo.

Neste trabalho, pretende-se dar a conhecer as especificidades do Autismo, tendo em conta as áreas afetadas, os modelos de intervenção e os benefícios da música ao nível cognitivo, comunicação/socialização.

Deste modo, aplicou-se um Plano de Intervenção, numa sala de Ensino Estruturado, cuja amostra foi constituída por cinco crianças/ jovens com autismo, de sexo masculino, pertencentes à área geográfica de Beja, concelho de Moura, onde a música e o som foram os principais mediadores das aprendizagens. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com recurso à investigação-ação. Os dados foram obtidos durante as dez sessões que integram o Plano de Ação, através de observação direta, tendo sido preenchidas as grelhas de observação, de desempenho e as listas de verificação, com o intuito de se analisar o desenvolvimento da comunicação, socialização e da aprendizagem.

Para a obtenção de outras informações recorreu-se igualmente a fontes documentais, questionários e entrevistas.

Os principais resultados e conclusões encontrados, derivaram da apreciação do sucesso das aprendizagens através dos conteúdos musicais. Constatou-se que a música é facilitadora e mediadora das aprendizagens, possibilitando a capacidade de antecipação

e previsibilidade de várias atividades, tais como o conto de uma história mimada ou o uso do instrumento musical permitindo o desenvolvimento da comunicação e da socialização.

Palavras-chave: Música, Autismo, Socialização, Comunicação, Desenvolvimento.

Abstract

The current study aimed to put in evidence the contribution of music in the development of communication among children and youngsters with Autism Spectrum disorders. Being music a universal language it became since early times an essential part of an individual's life. It first arose from the need to communicate and primitive societies connected music to God, the Creator. In Ancient Times, music was also linked to rituals and to religion being associated to dance in the search for the cure of certain diseases.

For its benefits, music is considered to be a fundamental resource to be used in the education of children and youngsters since Ancient Greece.

Today, music through therapies is used to stimulate and integrate children with Autism Spectrum disorders allowing them to develop social skills as well as other cognitive skills.

In this work one aims to explain the specificities of autism regarding the affected areas, the intervention models and the benefits of music in a cognitive, communicative/social level.

Therefore, an Intervention Programme was conducted in a special unit for the support of these children and youngsters. The sample was formed by five male children / youngsters belonging to Beja (a Southern region of Portugal), council of Moura, in which music and sound were the main tools to achieve the learning aims. The methodological model was a qualitative one, most specifically the action research approach. The data resulted from the observation of ten sessions of the Programme developed, which was registered in grids, checking lists, in order to analyse the development of communication, socialisation and learning skills.

To obtain further information documents' analysis, questionnaires and interviews were also used. The main results and conclusions came from the evaluation of the learning processes using musical contents. One can conclude that music is a tool which allows a successful learning process, making it easier for students and giving them the

ability to anticipate and predict different activities such as storytelling, drama or the use of a musical instrument to develop communication and socialization.

Key words: Music, autism, socialization, communication, development.

Agradecimentos

A concretização do presente trabalho tornou-se possível devido ao apoio prestado pela orientadora do mestrado Doutora Maria Teresa Santos, pelos docentes de Educação Especial professores Carlos Saragoça e Margarida Fortuna, titulares da sala de ensino estruturado, pela sua disponibilidade em colaborar em todas as sessões, pelas crianças/jovens e auxiliares da sala, pela escola E.B. 2,3 de Moura que permitiu que se realizasse a investigação e, finalmente, pelo apoio prestado pela minha família e amigos.

A todos o meu obrigado.

Índice Geral

Resumo

Abstract

Agradecimentos

Índice

Índice dos Gráficos

Introdução	9
PARTE I - Enquadramento Teórico	12
Capítulo I – A Importância da Música na Educação ao Longo do Tempo	12
Capítulo II - A Influência da Música no Desenvolvimento do Ser Humano	21
1. A Música uma Linguagem Universal	21
2. Conceito de Musicoterapia	22
3. A Musicoterapia na História	25
4. A Música Centrada na Criança	28
Capítulo III – O Autismo	33
1. Autismo e Evolução do Conceito	33
2. Estudos sobre o Autismo	38
3. Áreas Afetadas	40
4. Modelos de Intervenção	44
Capítulo IV – A Música e a Criança/ Jovem com Autismo	52
PARTE II – A Investigação	57

Capítulo V – Estudo Empírico	57
1. Problemática e o objeto de estudo	57
2. Metodologia de Investigação	61
3. Instrumentos e Procedimentos	64
4. Contexto de Estudo e Participantes	67
4.1. Caraterização do Concelho de Moura	68
4.2. Caraterização da Instituição	68
4.3. Caraterização da Sala de Ensino Estruturado	69
4.4. Caraterização dos Docentes	69
4.5. Caraterização do Grupo	69
Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Resultados	74
1. Opinião dos Encarregados de Educação	75
2. Opinião dos Docentes	78
Capítulo VII – Plano de Ação	79
1. Apresentação e Análise das Sessões Programadas	80
2. Avaliação dos Efeitos do Plano de Ação	107
3. Síntese Global dos Resultados	116
Conclusões	117
Referências Bibliográficas	120

Índice dos Gráficos

Gráfico nº1: Comunicação/ aluno E	108
Gráfico nº2: Comunicação/ aluno L1	109
Gráfico nº3: Comunicação/ aluno L2	109
Gráfico nº4: Comunicação/ aluno J	110
Gráfico nº5: Comunicação/ aluno N	110
Gráfico nº6: Socialização/ aluno E	111
Gráfico nº7: Socialização/ aluno L1	111
Gráfico nº8: Socialização/ aluno L2	112
Gráfico nº9: Socialização/ aluno J	112
Gráfico nº10: Socialização/ aluno N	113
Gráfico nº11: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno E	113
Gráfico nº12: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno L1	114
Gráfico nº13: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno L2	114
Gráfico nº14: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno J	115
Gráfico nº15: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno N	115

Introdução

O homem é um ser social que estabelece relações de vária ordem com os outros, utilizando a linguagem como o elo de ligação que alicerça as relações e escoram a vida em sociedade. É através da linguagem verbal oral que o homem tem comunicado, ao longo da história. Os seus desejos são expressos através do som e da palavra, que por conseguinte, transmitem a mensagem. Assim, a forma de comunicação mais utilizada é o diálogo. Este possibilita a troca de mensagens entre o emissor e o recetor num determinado espaço e tempo.

No entanto, a comunicação pode-se não realizar ou ser interrompida através de vários fatores, tais como as incapacidades físicas ou cognitivas dos indivíduos. Segundo Sevcik e Ronski (1997), este comprometimento, na criança, poderá estar associado a uma incapacidade congénita como por exemplo o espectro do autismo a realçar neste estudo. Todavia, estas crianças possuem uma forma própria de comunicar com o outro, sendo que por vezes, quem está à sua volta não consegue compreender tal comunicação, e, por isso, estas crianças constroem o seu mundo, desligando-se da integração social.

De acordo com Bréscia (2003) a música é uma linguagem universal, utilizada desde as épocas mais remotas da história até aos nossos dias. Esta, no passado adquiriu um carácter funcional na participação em rituais. Atualmente é considerada um facilitador, trazendo benefícios a doentes nos hospitais, com instabilidade emocional e até no relaxamento do pós-operatório.

Deverão as atividades musicais estimular as crianças que se enquadram no espectro do autismo? Segundo a autora supracitada a música contribui para a socialização e comunicação da criança com autismo” *crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional superando dificuldades da fala e da linguagem*”(Bréscia 2003:50). Assim, a música surge como um meio para facilitar o desenvolvimento de várias áreas nestas crianças.

Este estudo incidiu sobre o papel da música no desenvolvimento da comunicação e da socialização da criança e do jovem com características que se inscrevem no espectro do autismo. A dificuldade em comunicar abrange estas crianças, comprometendo a interação com o outro, dificultando o processo de socialização. O problema em

comunicar surge precocemente, a criança não é capaz de pedir um objeto apontando-o com o dedo, raramente chega a partilhar interesses com os outros, ou seja, não há iniciativa na interação social. No entanto, essa barreira pode ser ultrapassada não só através dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa que permitem à criança comunicar e proporcionar maior oportunidade em adquirir novos conhecimentos, mas também, através da música, nomeadamente o som, o canto e o movimento. Na opinião de Azevedo (2008), o som é um potencial para o desenvolvimento da comunicação.

O pedagogo Edgar Willems (1971), relacionou três elementos da música com a vida física, afetiva e mental da criança. São eles o ritmo, a melodia e a harmonia, que consequentemente está explícito no movimento. Também o pedagogo Jaques Dalcroze (cit por Palheiros.1992), referiu que os alunos sentem melhor a música se a interpretarem também com o corpo. Por isso, salientou que a prática de movimentos corporais, como o marcar a pulsação ou o marchar, acompanhando os passos com gestos dos braços, estimulam a formação de imagens mentais bem como a imaginação.

Ao longo da história tem-se reconhecido que a música na educação foi muito importante para o desenvolvimento do ser humano. Atualmente reconhece-se a música como um facilitador da aprendizagem, desenvolvendo a atenção e concentração, como uma contribuição para o processo de desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. Assim sendo, a música é um estímulo às aprendizagens.

Associado está o movimento que contribui para o desenvolvimento da coordenação motora. Por outro lado, as deficiências na linguagem poderão ser melhoradas através das seguintes estratégias: canções, lengalengas e trava-línguas.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente definiu-se como objeto de estudo, a influência da música no desenvolvimento da comunicação e socialização na criança/ jovem com autismo. A natureza metodológica do estudo segue o modelo de investigação-ação decorrendo em três momentos: antes da intervenção, durante e após.

A Dissertação é constituída por duas partes: a Parte I, Enquadramento Teórico, composta por quatro capítulos, tendo por objetivo evidenciar através de uma revisão de bibliografia científica, uma explicação teórica acerca do papel da música ao longo da história, da sua influência no desenvolvimento do ser humano e o conceito e evolução

da perturbação do espectro do autismo, bem como as suas características e patologias associadas.

Na Parte II, Estudo Empírico, apresenta-se o modelo da investigação ação, descrevem-se os instrumentos utilizados e a sua aplicação, avalia-se o resultado relativamente aos objetivos delineados, seguindo-se as conclusões e as referências bibliográficas.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - A Importância da Música na Educação ao Longo do Tempo

A Música surgiu como resultado da necessidade de comunicar, uma vez que o homem se apercebeu da diferenciação do som a partir de si próprio. No entanto, ao longo do tempo esteve sempre presente na mente humana, fazia parte do imaginário dos povos, através de crenças, de mitos e na expressão de sentimentos, sendo eles de tristeza ou alegria. De acordo com Pahlen (1965), a música esteve presente ao longo da história nos grandes acontecimentos sociais, nas revoluções, e até mesmo nas guerras.

Considera-se relevante a abordagem da história da música para a melhor compreensão da sua importância na educação.

Na Antiguidade, os povos da Índia, China e Antigo Egipto acreditavam que o som estava na base da origem do mundo, uma vez que o associavam à natureza por meio do vento, chuva ou da trovoadas (Grout & Palisca, 1984).

No contexto ritual de acordo com Wisnik (2004) a música esteve representada por meio de um sacrifício a fim de alimentar os deuses, através do canto que interferia diretamente na dimensão subjacente da ressonância cósmica.

Nas sociedades arcaicas, a música tinha adquirido um caráter funcional ligado à religião e ao ritual. A sua função de magia estava associada também à dança propiciatória da caça que, segundo Brito (1987), se verifica esse testemunho nos instrumentos musicais feitos de osso de animais e de humanos. Os feiticeiros da época entravam em transe, segundo o mesmo autor, ligando a música com o movimento, a dança. Outros relatos que retratam a música na Antiguidade encontram-se na Bíblia, nos documentos arqueológicos Mishnah e nos Manuscritos do Mar Morto.

Através da Bíblia temos conhecimento que o povo hebreu se servia da música para o culto religioso monoteísta. O culto era prestado pelo canto e acompanhado por alguns instrumentos musicais tais como: o nevel; o kinnor; o shofar; a hassoserah; o

uggav; o fof; o selselim e o paamonim¹. Os documentos arqueológicos Mishnah retratam que o canto tinha por base a formação do coro, constituído apenas por homens com número limitado, sendo o mínimo de doze elementos. O género musical cantado denominava-se por Salmos e Cânticos.²

Na Mesopotâmia, os habitantes acreditavam que a harmonia do universo era o resultado dos intervalos musicais.

Já na Grécia Antiga, a música significava cultura incluindo também a literatura e a arte. As múltiplas reproduções e documentações literárias como a “Ilíada” e a “Odisseia” de Homero caracterizam a música grega da época. A Grécia contou com quatro períodos que descrevem o percurso evolutivo da cultura musical, são eles o período micénico, arcaico, clássico e helenístico. No período micénico, de acordo com Grout e Palisca (1995), a cultura é marcada pela realização da primeira olimpíada em 776, A.C. pela introdução do alfabeto em 750 A.C. e pelo aparecimento dos poemas homéricos. Para declamar tais poemas, os cantores poetas profissionais eram chamados de aedos. Associados aos poemas surge a figura de Homero, o presumível autor das epopeias “Ilíada” e da “Odisseia”. Os poemas eram acompanhados pelos seguintes instrumentos musicais: harpas, liras e aulos. A música tinha um carácter monódico, modal e era improvisada, estava associada ao gesto e à palavra (*mousiké*), com origem nos deuses Apolo, Amphion e Orfeu. Por sua vez cabia aos instrumentos musicais a ornamentação da música vocal num processo de heterofonia.

No período arcaico (século VII-VI A.C) desenvolve-se a cultura musical, nomeadamente ao nível do virtuosismo nos instrumentos musicais, cultivando-se o solo na cítara e no aulos, que deixaram de ter só a função de acompanhamento dos poemas, o que significa música com um carácter lúdico e de entretenimento. A poesia cantada tinha o nome de “*mousiké*”, o que significava que o poeta era em simultâneo músico.

¹ **nevel**- harpa grande sem caixa de ressonância; **kinnor** – harpa pequena sem caixa de ressonância, **shofar**- espécie de corno tocado por sacerdotes; **hassoserah** - trombeta comprida utilizada pelos sacerdotes; **uggav**- flauta pequena, **fof** – tambor pequeno, **selselim** – címbalos, **paamonim**- campainhas.

² **Salmos**- poemas sacros em louvor a Deus cantados ao som de um instrumento musical de cordas.

No período Clássico (sec V –IV a.c), a música atinge o seu apogeu apesar da Grécia se encontrar em decadência. Desenvolve-se, segundo Dufourq (1994), a partir das festas a Dionísio (filho do deus Zeus, deus das forças primitivas, da natureza, do vinho e do teatro). Pela primeira vez, surge um espaço para a representação do coro e dos instrumentos musicais com a forma semicircular. As canções passam a associar-se também à dança. Como ponto alto da música grega surgem os géneros musicais tragédia e a comédia ática, considerados os mais importantes nos festivais. Todavia, é neste período que se encontrou um sistema de notação alfabética diversificado para a música vocal e instrumental, que acabará por ter grande importância para o aparecimento da notação ocidental. Surgem também os modos diatónicos, cromáticos e enarmónicos discutidos na teoria do ethos.

Por último, no quarto período denominado o Helenístico (Séc III a.c), releva-se o virtuosismo dos cantores e dos instrumentistas, procurando-se explorar as potencialidades da doutrina do ethos. A tragédia cede o lugar a outro género, a pantomina (bailado mimado). Inventa-se, na Alexandria o órgão hidráulico (Grout & Palisca, 1985).

A Doutrina do Ethos

De acordo com Grout e Palisca (1985), a doutrina do ethos parece estar enraizada na conceção de Pitágoras em que o sistema do som e do ritmo é regido pelas leis da matemática. Para o filósofo a música é uma força que podia afetar o universo. Na opinião de Aristóteles, citado em Grout e Palisca (1984), a música imitava diretamente as paixões da alma, a doçura, o temperamento ou podia provocar reações de excitação.

Platão e Aristóteles, filósofos da época, preocupavam-se com o sistema educacional público do seu tempo. Deste modo, o equilíbrio era uma peça fundamental na educação, por isso nem todos os modos do sistema grego eram apropriados. (Platão, “ A República III” citado por Brito., 1987:11) “(...) *Quais são então as harmonias Plangentes? Diz-nos, pois és músico.*

- São- respondeu - a mixolídia, a lídia e outras semelhantes.

- Então devem ser supridas, pois são inúteis para as mulheres honradas e mais ainda para os homens(...) Quais são as harmonias languidas usadas nos banquetes?

- A jónica e a lídia, que se denominam lassas.

- Servir-te-ás delas para formar guerreiros?

- De forma alguma, - disse ele- mas parece que deixaste de parte a dórica e a frígia.

- Não sou perito em harmonias – confessei, mas deixa-nos aquela que imita adequadamente os brados e os acentos de um bravo homem empenhado na batalha...” (...) “ Deixa-nos ainda outra que imite o homem empenhado na missão de paz, não violento mas voluntário, que procura persuadir para obter o que pretende, seja de um deus mediante as suas preces seja de um homem através das suas lições e conselhos, ou, pelo contrário, solicitado ensinado, persuadido...(...) Deixa-nos estas duas harmonias –a esforçada e a voluntária que melhor imitam as elocuições dos que falham e dos que vencem – a temperana e a corajosa – que fiquem apenas estas...

Para Platão e Aristóteles os dois principais elementos na educação eram a ginástica para o corpo e a música para a mente. Platão “A República III” (citado por Brito, 1987:12) “ – Por isso eu diria que há duas artes que foram dadas por algum deus da humanidade – a música e a ginástica.”

Os filósofos supracitados opuseram-se a certas tendências musicais da época, particularmente aos intervalos enarmónicos e ao uso de certos ritmos. São os três fatores que afetam a teoria musical grega: ritmo, modo e o género. Aristóteles – Política (citado por Brito, (1987:13-14) “... mas ritmos e melodias contêm representações de raiva e de calma, e também de coragem e de temperança e de todos os seus opostos e de todas as qualidades morais (...) E o mesmo se aplica aos ritmos, pois uns têm um carácter mais estável, e outros mais emocional (...) Torna-se evidente que a música tem o poder de produzir um certo efeito de carácter moral da alma e se ela tem esse poder, é claro que os jovens devem ser orientados para a música, e nela devem ser educados.”

Na generalidade para estes filósofos, a doutrina do ethos também podia afetar o carácter da sociedade sendo que a primeira classe da música estava associada ao deus Apolo e à poesia acompanhada pelo instrumento musical chamado lira. Esta música produzia o efeito de elevação e de paz. A segunda classe de música era associada ao

deus Dionísio, as suas formas poéticas eram levadas ao drama, acompanhada pelo instrumento musical chamado de aulos. Esta música produzia uma certa agitação e entusiasmo. Deste modo, para os gregos a música influenciava a mente, como se pode verificar no testemunho de Píndaro citado por Shafer (2001:21); *“Píndaro nos conta como a arte de tocar o aulos foi inventada por Palas-Atena quando, após a decapitação da Medusa, ela se comoveu com o choro das irmãs e criou um nomos em sua honra. Num hino homérico em louvor a Hermes, uma origem alternativa é mencionada. Diz-se que a lira foi inventada por Hermes quando ele percebeu que a carapaça de uma tartaruga, se fosse utilizada como caixa de ressonância, poderia produzir som.”*

Com a invasão do Império Romano houve uma mudança na educação musical ao nível das emoções e da sensibilidade. O povo romano era educado para a conquista do mundo. Segundo Grout e Palisca (1985), os romanos assimilaram a cultura grega, porém estes não conseguiram introduzir-lhe um espírito novo, embora no início obtivessem algumas características autónomas como o emprego de alguns instrumentos de bronze da família das trompas e trompete para fins militares, influência do povo etrusco. A sua poesia estava ligada ao modelo grego e era interpretada por um coro em massa pelos solistas com acompanhamento da lira, cítara, alaúde e harpa.³ Ao género tragédia eram introduzidos intermédios de dança, que se deram pelo nome de mimos.

Na Península Ibérica, o musicólogo Cuesta (citado por Brito & Cimbron, 1992: 19) salientou que foram encontrados vestígios arqueológicos de vinte teatros, e, em particular em Portugal, verificou-se a existência de um teatro denominado Olisipo. A partir do século VI, de acordo com o musicólogo Stevenson (1982), surgem referências à organização dos serviços religiosos, bem como da sua música.

Relativamente à música profana na época, chegou-nos alguma informação do conteúdo de cartas dos Concílios condenando os bispos a prática musical, associando a música e as danças ao paganismo (Brito & Cimbron, 1992: 20).

Na idade média o principal transmissor da música greco-latina foi Boécio. Este vem admitir que a música influencia os costumes e o carácter do indivíduo. Por isso, adquire extrema importância como elemento na educação dos jovens, ao nível dos pressupostos teóricos matemáticos, sobretudo nos anos mais avançados do estudo da

³ Instrumentos musicais de cordas

filosofia. Boécio classificou no seu livro “Institutione Musica” que esta se devia enquadrar com a aritmética, astronomia e geometria, o que denominou de quadrivium, este esquema foi utilizado em Oxford até ao século XVIII (Grout & Palisca, 1984).

Boécio organizou um conjunto de disciplinas para as escolas básicas da época. Os centros de educação encontravam-se nos mosteiros e em escolas vinculadas à igreja. Nos mosteiros a instrução musical estava no nível elementar.

Boécio, tal como Platão e Aristóteles, considera que existem três tipos de música: a mundana, a humana e a instrumentalis. A primeira, a harmonia existente faz parte do mundo físico, a segunda, a harmonia do corpo e da alma humana e a terceira classificou-a pela harmonia dos sons audíveis. Boécio – De institutione musica (citado por Brito, 1987:15) “ *há três tipos de música: a primeira é a música do universo, (musica mundana), o segundo, a música do ser humano (musica humana) e o terceiro a que é produzida por certos instrumentos (musica instrumentalis constituta).*”

Nos escritos de Boécio (século V, 480-524), existe uma referência à notação alfabética como forma de preservar a continuidade da música.

No século IX aparece a primeira pauta com apenas uma linha a fim de localizar os intervalos de uma escala modal. De seguida aparece uma linha vermelha para determinar a nota fá e outra amarela que corresponde à nota dó. No entanto, a criação da pauta foi atribuída, segundo Grout e Palisca (1985), ao monge Guido d’Arezzo. Nos finais do século XI, surge a pauta de quatro linhas. Guido d’Arezzo deu o nome às primeiras notas musicais, baseado nas primeiras sílabas dos versos da primeira estrofe de S. João Batista. Inventou também um método para relacionar o nome e a altura das notas musicais no canto, nomeadamente cantar intervalos à primeira vista, recorrendo à memorização com recurso à imagem através de um auxiliar pedagógico denominado “A mão guidoniana”(Grout & Palisca,1984).

No que diz respeito à teoria musical em Portugal parece ter-se conservado, parafraseando Alegria, citado por Brito e Cymbron, (1992: 22), a “*existência de um ensino pouco empírico e bastante fechado a influências estrangeiras.*” A educação estava praticamente nas mãos do Clero, nos séculos XII e XIII. Nas escolas capitulares educavam-se os meninos cantores a partir dos oito anos de idade até à puberdade, altura

da mudança de voz. Muitos deles prosseguiram os seus estudos e seguiam uma carreira eclesiástica.

Toda a música medieval que sobrevive é essencialmente a religiosa. A Igreja promovia o ensino da música tendo por objetivo o aperfeiçoamento técnico do coro. Enquanto a música profana era transmitida pela via oral, sem uma organização precisa.

No século XIII, as escolas preparam os estudantes para ingressarem nas universidades e em homenagem a Boécio a educação estava orientada por questões práticas. Surge a música polifónica vocal que se desenvolve e rapidamente proliferou pela Europa embora tivesse sido em França que se situou a produção musical, com a escola de Notre Dame. Durante este século a autoridade máxima estava na igreja, nomeadamente na cidade de Roma. O Papa gozava de respeito e autoridade não só em questões de fé e moral, como também na educação e na política.

No século XV em Portugal, foi promovido pela casa de Avis, uma prática intensa de música polifónica religiosa em toda a corte, fundando capelas constituídas por cantores, capelães e moços de coro. Em Évora criaram-se escolas de música para formar cidadãos a nível da educação musical, sobretudo os que revelassem aptidão pela música, parafraseando Brito e Cymbron. (1992: 41) “ *a formação de uma capela musical apta a executar polifonia implicava a criação de uma escola para moços de coro onde crianças dotadas para a música pudessem receber uma educação musical.*”

Na Renascença a educação continua a ser administrada pela Igreja. No entanto, com a reforma protestante, a música ocupa lugar de destaque nas escolas e na catequese. Os alunos recebiam também formação musical além da prática coral. Como resposta à reforma protestante a Igreja Católica usou a música como um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização com vista à formação do indivíduo. A música era uma disciplina que estava presente no currículo das escolas, enriquecendo as festas e os cultos religiosos.

Com a expansão, os portugueses utilizavam a música e a dança como forma de comunicar, nomeadamente em estabelecer contacto com outras culturas. A Carta de Pero Vaz de Caminha é testemunha do acontecimento, citado por Brito e Cymbron. (1992: 66), “ *Além do rio andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos (...). Passou-se então além do rio, Diogo Dias,*

almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer, e levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se com eles a dançar.”

No século XVI, em Itália, surge um novo género musical: a ópera. O seu canto era centrado na voz de um único cantor, que se apoiava nos acordes de um instrumento musical através do baixo contínuo (consiste numa única melodia, sobre a qual os outros instrumentos acrescentam as notas musicais necessárias para completar a harmonia sugerida pelo baixo). Com o aparecimento da ópera, constroem-se teatros e outros centros musicais públicos e companhias de teatro ambulante que foram dando a conhecer este género pela Europa. Surgem também músicos profissionais denominados por Castrati, uma vez que a presença das mulheres no teatro estava expressamente proibida pela igreja católica.

Em Portugal, às crianças dotadas, a partir dos oito anos, era-lhes oferecida formação musical em escolas, dentro da Sé de Évora e do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, facultando-lhes oportunidade de seguir a carreira de músicos profissionais. Em 1542, foi fundado o primeiro colégio da Companhia de Jesus.

No século XVIII a música adquire um lugar de destaque no pensamento de vários reformadores da educação que seguiam as ideias do filósofo Jean-Jacques Rousseau, que mostrou no seu livro “Émile” a música como um ideal para a educação de um rapaz. Para o filósofo, a música devia ser incutida através da prática proporcionando um desenvolvimento auditivo e só depois a aprendizagem da escrita e leitura convencional. O filósofo demonstra que esta é a dialética perfeita à semelhança do falar e posteriormente do ler e escrever.

Em Portugal, na primeira metade do século XVIII, foi fundado pelo rei D. João V, um Seminário Especializado, com o intuito de garantir um ensino maioritariamente adequado aos jovens músicos. Na última metade do século, a música foi representada nos teatros, com o género musical ópera, nomeadamente nas cidades de Lisboa, no Teatro de S. Carlos e na cidade do Porto, no Teatro de S. João. A partir da abertura dos mesmos surgem casas de espetáculo públicas sob a influência do género musical italiano. Porém, de acordo com Brito e Cymbron (1992: 119) *“para além dos concertos públicos, encontrávamos diversas referências a concertos privados e à prática musical doméstica nas casas da nobreza e da burguesia lisboeta”*.

No século XIX, o seminário foi extinto tendo sido criado, em 1835, o Conservatório de Música ligado à Casa Pia, cujo primeiro diretor foi João Domingo Bomtempo. Um ano mais tarde, foi criado também o conservatório Geral de Arte Dramática (Ernesto Vieira, citado por Brito e Cymbron (1992:144,145).

Com a revolução industrial na Europa houve um desenvolvimento significativo nos instrumentos musicais, bem como na sua organização por naipes.⁴

No século XX, alguns pedagogos procuraram desenvolver um método de ensino da música que se aproxima da criança. Falamos de Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Jonh Payter, Edwin Gordon, sendo que Kodaly foi um dos principais responsáveis para que a música integrasse o currículo escolar, defendendo a importância da música para o desenvolvimento do ser humano. Deste modo considera que a educação musical deverá iniciar-se no Jardim de Infância, pois, na sua opinião, o desenvolvimento musical da criança só é bem-sucedido se iniciado antes dos seis anos de idade, através do canto, como primeira expressão musical natural.

John Paynter (2000) defende que deverá haver equidade na educação, para que todos possam ter acesso à mesma. Para isso, o professor desempenha um papel fundamental, visto que irá ponderar o que irá ser ensinado e sobre a forma como o fazer. Para Paynter cada pessoa deverá ensinar utilizando estratégias e métodos que lhe pareçam mais adequados, pois os métodos de ensino são considerados pessoais para o pedagogo. Nos anos sessenta Paynter utilizava uma linguagem simples para os mais pequenos, ou seja, com menor nível de complexidade e preocupou-se em ajudar os alunos na composição.

⁴ Categoria de instrumentos musicais

Capítulo II - A Influência da Música no Desenvolvimento do Ser Humano

1. Música uma Linguagem Universal

A música é definida como uma forma de linguagem que se utiliza através da voz e dos instrumentos musicais para expressar sentimentos variados, pois, realiza-se na combinação entre o som e o silêncio, onde se inserem elementos sonoros como: a altura, o timbre, a intensidade e a duração, os quais fazem parte da audição.

Schopenhauer caracteriza a música como uma linguagem universal, anterior à linguagem verbal e plástica, uma vez que, dada a sua importância, se distingue das outras artes. Para o filósofo, esta possui um dom do desejar, uma vez que é causado pela vontade do sujeito. Citando Schopenhauer *“A música, portanto, de modo algum é semelhante às outras artes, ou seja, cópia de ideias, mas cópia da vontade mesma, cuja objetividade também são ideias”* (Schopenhauer, 2005: 696).

Partilhando da mesma ideia, a música como uma linguagem universal, a partir de um prisma psicanalítico, o filósofo Didier-Weill relembra que, através desta, existe uma relação entre o sujeito e o outro, ou seja, entre a música e o que ela oferece, pois para o autor a música é a origem da palavra. Na sua opinião, esta adquire a função de contemplar o sujeito e de o reconciliar com possíveis barreiras que vão surgindo ao longo da vida, tais como: os conflitos e contradições. Esta ideia está associada à linha do tempo cronológico a ontogénese segue a filogénese, primeiro a música e depois a palavra (Didier-Weill, 1997).

Para terminar esta tríade de ideias, também o filósofo Nietzsche postula a música como uma linguagem universal, defende-a na sua teoria, com o exemplo da origem do teatro grego, em que primeiro nascia o místico em honra de Dionísio e só depois o coro. Posteriormente à música e à dança foi introduzida a palavra, tal como o ator que passou da mímica à fala. Posteriormente apareceu o diálogo entre os atores.

Sendo a música uma linguagem universal, e tendo em conta que interfere com o outro, na afirmação de Didier-Weill, Benenzon (1985) salienta que esta exerce uma influência no comportamento do ser humano a nível emocional, ficando o sujeito a

conhecer-se, uma vez que a música influencia diretamente o nível físico e psíquico. Nas civilizações antigas, a música assumiu um caráter funcional com o poder de cura, medicina tradicional que estava associada à religião e cultura de um povo.

Atualmente, a música continua a ter grande importância como auxiliar de saúde física e mental no indivíduo através da musicoterapia (Sekeff, 2002).

2. Conceito de Musicoterapia

Para a Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT) (2009), a musicoterapia é a ferramenta utilizada pelos musicoterapeutas através da música e dos seus elementos a administrar num cliente, atendendo a melhorar e a promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização de processos psíquicos, de modo a que o indivíduo recupere as suas funções e desenvolva o seu potencial. Este termo tem sido dotado de várias definições, que variam com o trabalho desenvolvido por cada terapeuta. Bruscia (2000) transmite que é difícil estabelecer o termo acertado para designar “terapia”. Deste modo, apresentou algumas definições de musicoterapia, postuladas por alguns autores a nível mundial. Musicoterapia divide-se em música e terapia. Música, tal como foi retratado, é conhecida como uma linguagem universal no mundo, cujos elementos som, ritmo, melodia, intensidade e harmonia têm a capacidade de auxiliar na cura do indivíduo quer seja a nível físico, quer a nível psíquico. Terapia, embora existam variadas definições, é caracterizada por um meio que se utiliza para cura ou na prevenção de transtornos físicos ou psíquicos.

De acordo com Wigram (2002), a musicoterapia apareceu na segunda metade do século XX, e ao longo dos tempos tentou definir-se esta área como uma profissão e como uma disciplina, no que se refere à utilização da música como ferramenta de intervenção terapêutica. Poch Blasco (1999) partilha da opinião de que o nome deveria ser “terapia através da música.” Deste modo, segundo Wigram (2002) deverão levar-se em conta três fatores importantes: o *background* profissional dos praticantes, as necessidades do cliente e a abordagem usada no tratamento. A musicoterapia favorece o desenvolvimento da coordenação motora, o equilíbrio sócio-afetivo e emocional,

promovendo a comunicação e a socialização, face às necessidades de cada um. Gagnard (1974) refere que as crianças que são portadoras de deficiência mental manifestam melhorias com a intervenção de sessões de musicoterapia. Assim, poder-se-á acentuar que, em musicoterapia, a música é usada para fins terapêuticos, mantendo ou melhorando o funcionamento cognitivo, emocional, físico e social. A musicoterapia, segundo Gallardo (2004), utiliza a música, os sons, os instrumentos musicais e a voz para interagir na intervenção com o sujeito. Deste modo, o musicoterapeuta numa primeira abordagem, observa o sujeito e, posteriormente, interage a fim de resolver o seu problema para assim melhorar a sua qualidade de vida (Coelho, 2002, Kenny, 2006).

O trabalho desenvolvido pelo musicoterapeuta divide-se, segundo os autores Gallardo (2004), Shapira, D. Ferrari, K., Sanchez, V. e Hugo M. (2007), em duas etapas: a primeira consiste na realização de uma avaliação diagnóstica realizada pelo musicoterapeuta ao sujeito e família de modo a compreender a relação existente entre ambos face à problemática apresentada pelo sujeito. Na segunda fase, é realizado o tratamento em que o musicoterapeuta coloca o sujeito em pleno contato e interação com o som, a voz, os instrumentos musicais e a música.

A última etapa consta da avaliação, verificando o musicoterapeuta se houve uma modificação face à avaliação inicial ou até mesmo a verificação de progressos.

Os autores Alvin e Warnick (1991) e Edgertok (1993) salientaram que nos indivíduos portadores de autismo, a musicoterapia organiza-se em duas categorias. Na primeira categoria, a terapia parte da criação musical, dado que a música funciona como um estímulo. Na segunda categoria, de acordo com o autor Benenzon (1987), são vivenciadas as manifestações do sujeito e estabelecida uma relação entre ele, a família e o musicoterapeuta.

No século XX, de acordo com Gold, Wigran e Elefant (2006) preconizaram-se diversos estudos e experiências com recurso à musicoterapia em crianças com espectro do autismo, a fim de aumentar a frequência do contacto ocular. Outros autores, tais como, Ricketts (1976) recorreram à musicoterapia para desenvolver a linguagem e comunicação.

Miller e Toca (1979) debruçaram-se sobre um caso de uma criança de três anos, que não utilizava a linguagem verbal. Após várias sessões de musicoterapia, verificaram que a criança começou a articular palavras.

Atualmente, segundo Wigram e Gold (2006), o tratamento administrado através da musicoterapia nos sujeitos portadores de autismo é realizado nos hospitais e nas clínicas entre outros centros. Esta prática iniciou-se nos anos sessenta, segundo Nordoff e Robbins (2004).

No que concerne aos objetivos da Musicoterapia, segundo a Federação Mundial de Musicoterapia (2005) não se poderão definir objetivos concretos sem que antes seja levado em conta o tipo de população ou de paciente em causa. Assim, cabe à musicoterapia abranger desde o desenvolvimento psicomotor até ao emocional visando melhorar a comunicação, a aprendizagem, a mobilidade, a organização de processos psíquicos. Para isso, Wigram, Pedersen e Bonde (2002) traçaram um caminho pelo qual a musicoterapia poderá ser conduzida quando se verifica a inexistência de interação social a nível verbal e não-verbal; falta de compreensão ou motivação para a comunicação; repetição constante de atividades e comportamentos; fraco relacionamento; hipersensibilidade aos sons; fraca reciprocidade emocional e empatia.

Na escola, a musicoterapia tanto se insere no ensino regular, como na educação especial. A função do musicoterapeuta é de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, tendo em vista a sua aprendizagem e o desenvolvimento individual em articulação com os objetivos gerais do currículo.

Na educação especial o musicoterapeuta interage com um outro tipo de crianças em que os padrões físicos, mentais, emocionais ou sociais diferem dos outros considerados normais pela sociedade (Mendes, 2001).

Segundo o autor cabe ao musicoterapeuta através da sua intervenção promover o desenvolvimento das crianças, evidenciado as suas reais capacidades em detrimento das suas limitações. Na opinião de Sekeff (2002), a vivência musical, pode estimular o aluno a lidar com suas próprias capacidades tornando-o mais autónomo e independente.

3. A Musicoterapia na história

A Grécia foi um pilar importante na história da música, contemplando a divisão entre música educacional e terapêutica.

No ponto de vista terapêutico, começou-se por acreditar que a música influenciava emocionalmente o indivíduo, sendo discutida a doutrina do “ethos,” abordada no primeiro capítulo (Grout & Palisca, 1984).

Platão citado por Sekeff (2002), considerava a música como um remédio na cura de certas doenças, por isso definiu que “ a música é o remédio da alma”, e recomendava a dança no tratamento de doenças mentais. Por sua vez, Hipócrates, um dos criadores da medicina ocidental, admitia que a música podia estabelecer no indivíduo o equilíbrio através da ordenação dos sons, uma vez que, acreditava que a doença provinha de uma manifestação psicossomática que resultava num desequilíbrio do ser humano. Deste modo a ordem dos sons para Hipócrates tinha segundo Costa (1989: 19), “ *de provocar a depuração catártica das emoções, quanto de enriquecer a mente e dominar as emoções através de melodias que levam ao êxtase.*”

Com o domínio do Império Romano foram abordadas outras práticas de medicina recorrendo-se ao uso de drogas e rituais de magia na cura de determinadas doenças. A partir do século XI foram retomadas as concepções gregas de que a música influenciava o indivíduo e que tinha um caráter terapêutico. De acordo com Costa (1989) os conventos passaram a desempenhar também um local de acolhimento de doentes que eram tratados através da música, segundo alguns manuscritos de um monge que tinha por nome Bartholomeus Anglicus.

A Renascença, caracterizou-se por uma época dotada de descobertas, inventos e pelo aparecimento da medicina empírica que incluiu a música nas novas terapias. A música é vista como uma terapia na promoção para a saúde. No ponto de vista educacional segundo Leinig (1977), a música assume cada vez mais um papel preponderante nos processos de educação e reeducação de indivíduos.

Contudo, é no século XVII que a música assume um papel de relevo no tratamento de doenças mentais, o que se prolonga no século XVIII, de acordo com

Rorke (2001), médico inglês que foi o primeiro a escrever uma tese sobre os efeitos terapêuticos da música.

Segundo Costa (1989), no século XIX, surgiram opiniões diversificadas que se comprovaram através de estudos que consistiam na experiência em aproximar a psiquiatria da neurologia, pretendendo-se comprovar os efeitos neurofisiológicos da música. Contudo, essas experiências trouxeram, na época, resultados contraditórios. Deste modo, surgiram dúvidas de que a musicoterapia possuísse um poder na cura das doenças mentais, resultando um pequeno impasse. Só a partir da Primeira Guerra Mundial (século XX) se voltou a procurar a musicoterapia na cura de doenças emocionais transportadas pelos doentes de guerra.

De acordo com Sekeff (2002), a partir da segunda metade do século, considerou-se a musicoterapia como uma disciplina de caráter científico e paramédico.

Em 1950 nos Estados unidos foi criada a Associação Nacional de Musicoterapia com o intuito de favorecer a formação de profissionais qualificados para o exercício, implementar cursos de musicoterapia nas universidades e de promover o uso da música na medicina (Leinig, 1977: 16).

Nos finais dos anos 60 surgiram novos estilos musicais como a música eletrônica que se baseia na criação da música para alterar os estados patológicos do ser humano (Watson & Drury, 1987).

Na década de oitenta na Inglaterra foi criado por um ex. terapeuta e psicólogo uma empresa distribuidora de cassetes com música para terapia a fim de promover o relaxamento, inspiração e o efeito lúdico. Desta forma, a Etnomusicologia estuda vários géneros musicais de culturas diferentes a fim de evidenciar o valor de cada uma e de promover aos pacientes o relaxamento (Borges & Cardoso, 2008).

Em Portugal a musicoterapia só passou a ser vista como ciência na década de setenta.

4. A Música centrada na Criança

No início do século XX, o ensino da música direcionou-se para uma pedagogia centrada na criança, tendo em conta o seu desenvolvimento e interesses. Jean Piaget contribuiu para nos demonstrar o funcionamento do processo mental na aprendizagem da criança, através da teoria Epistemologia Genética e outros pesquisadores, tais como Beyer, procuraram através da música verificar o pensamento das crianças durante o seu processo de desenvolvimento. Beyer (1988), a partir da teoria de Piaget fez uma crítica ao ensino da música no Brasil, na qual referenciou que seriam necessários seis princípios para uma teoria cognitiva baseada na música, sendo eles: percepção cognitiva musical; música como linguagem; ontogénese e filogénese musical; inatismo e interacionismo; subjetividade e objetividade da música e estádios de desenvolvimento musical. No que concerne ao primeiro princípio, o autor salienta que enquanto são inatos para uma criança, ao nível musical, respostas espontâneas como o “canto afinado” ou o “ouvido absoluto.” Noutra será necessário desenvolver a cognição musical através de exercícios de solfejo, ditado, e outros, para que o sujeito aprenda e se desenvolva musicalmente.

Relativamente ao ser considerada a música como uma linguagem, o autor considera, tal como Piaget, que existe um desfasamento “*décalage*” na aquisição da linguagem musical, uma vez que se considera que primeiro a criança aprende a falar e posteriormente aprende a linguagem musical por ser mais complexa ao nível sonoro.

No terceiro princípio, Beyer (1988) relacionou o desenvolvimento musical da criança com a evolução da história da música ocidental, estabeleceu uma ponte entre a ontogénese e a filogénese musical.

O quarto princípio evidencia a construção de uma teoria cognitiva em música, pela qual a educação musical devia ser construída através da prática corrente, bem como da necessidade em que a criança se encontra. Deste modo, todas as crianças que se interessam pela música, devem aprendê-la e não só os que revelam algum talento. O desenvolvimento musical pode ser desencadeado, tal como definiu Jean Piaget, através do conflito cognitivo.

No quinto princípio, Beyer (1988) evidenciou o domínio cognitivo, deixando para trás o sócio-afetivo, uma vez que acreditava que a hipervalorização da afetividade desconsidera o domínio cognitivo. Defende assim a objetividade na abordagem do discurso musical em contraposição ao aspeto subjetivo da música.

Por último, a autora considera que os estádios de desenvolvimento musical se formulam a partir de hipóteses. No sensório-motor a percepção auditiva encontra-se em desenvolvimento, é através do choro que a criança demonstra as suas necessidades. No pré-operatório, já existem estruturas de pensamento que captam as diferenciações do som. A música é assimilada por imagens, em seguida por imagens-símbolo, e, finalmente, pela representação. A criança começa pela imitação dos sons, depois o refrão de uma canção e só depois por partes até estar concluída na íntegra.

No estágio operatório concreto, Beyer defende que é possível existir a escrita convencional, esclarece que se deve dar primazia à criação de códigos próprios da criança. A aprendizagem da escrita convencional só será realizada se for necessária.

No período Formal, de acordo com Beyer (1988), o pensamento hipotético-dedutivo aumenta o número de possibilidades de fazer música, uma vez que a percepção passa a captar também as estruturas no sentido vertical, horizontal e bidirecional. A improvisação melódica e harmónica são facilitadas pela consciência da verticalidade existente na melodia, a partir da aquisição do esquema de tonalidade.

O Pedagogo Jaques Dalcroze deu igualmente o seu contributo para a evolução da musicoterapia, desenvolveu um método rítmico conhecido por Rítmica Dalcroze. Este método visa a relação entre a música e a criança. Dalcroze baseou a sua metodologia nos ritmos naturais do corpo humano que, por sua vez, relacionou com os musicais e com as capacidades criativas da criança e afirmou ” *O ritmo e o movimento têm a sua origem no nosso organismo*”, (Abreu, 1998: 10,14).

Todavia Amado (1999) indicou que a rítmica Dalcroze engloba três campos: a rítmica presente no movimento do corpo, a improvisação feita em instrumentos de percussão ou piano, e a educação do ouvido através do canto, do jogo e do movimento. Com este método permitiu-se desenvolver nas crianças a capacidade auditiva, memória, motora e a concentração, estimulando a criatividade considerou-se que o ritmo próprio do ser humano era a forma de comunicar com o outro que se encontrava doente. Em

Dalcroze, os princípios pedagógicos e alguns exercícios utilizam-se em indivíduos com problemas de motricidade, sensoriais, de comunicação, deficiências mentais, problemas de conduta e de personalidade.

Carl Orff abriu outros horizontes no que diz respeito à interpretação e criatividade associadas ao movimento corporal, permitindo desenvolver de forma adequada a socialização, o que confere uma relação terapêutica inseparável, favorecendo assim a confiança e autoestima. Esta relação está diretamente relacionada com o trio: ritmo, movimento e linguagem. Esta metodologia foi utilizada na educação especial dando origem ao chamado “Orff Teraphy Music” desenvolvido por Gertrud Orff. Esta terapia utiliza-se em alunos com problemas ao nível de linguagem, de motricidade e de desenvolvimento (Warner, 1991).

O pedagogo Edgar Willems (1970) aborda o fator psicológico na educação musical, relacionando a música com a psique humana. Considera que a música está relacionada com a natureza humana, o que permite o desenvolvimento das faculdades no indivíduo. Desenvolveu uma metodologia centrada no ritmo, melodia e harmonia, considerando-as como elementos fundamentais da música. Assim, defende que existem quatro etapas fundamentais no desenvolvimento da criança, sendo a primeira antes dos três anos, realçando a importância da família neste percurso evolutivo participando em canções de embalar e em danças de roda.

A segunda etapa considera-a dos três aos cinco anos e dos quatro aos seis, quando se deverá trabalhar, individualmente e em grupo, o ritmo como um movimento natural do corpo. Por sua vez, também se deverá trabalhar o ouvido através de vários instrumentos musicais com timbres contrastantes e semelhantes.

Na terceira etapa, dos cinco aos sete anos, a criança trabalha o ensino da música na escola, marcando o compasso e escreve recorrendo à notação musical.

Na última etapa está contemplado o solfejo, que se baseia no ritmo e no som. A utilização deste método em indivíduos com deficiência origina conceitos tais como Sonoterapia, Ritmoterapia e Meloterapia (Willems, 1970). Também Edwin Gordon (2000) começou por desenvolver a teoria de aprendizagem musical, centrada no modo como o sujeito aprende a música. O principal objetivo é desenvolver a “*audiation*” (capacidade adquirida pelo sujeito em ouvir e compreender a música, quando o som não

está fisicamente presente. Na sua perspectiva formulam-se ideias musicais próprias, explorando a imaginação sonora), audição rítmica e tonal, uma abordagem que pretende desenvolver cinco capacidades nas crianças: ouvir, interpretar, ler, escrever e criar. Para Gordon, as crianças passam a ter uma fase de “*pré-audiation*” dividida por três estádios de desenvolvimento. O primeiro denomina-se “aculturação”, engloba as crianças desde o nascimento até aos quatro anos de idade, fase em que a criança participa com pouca consciência no meio envolvente. A criança ouve e coleciona os sons do meio que a rodeia, embora possa dar uma resposta aleatória, mas sem estabelecer uma relação com os sons. No segundo estádio “Imitação,” pode englobar crianças que se situam entre os dois e os quatro anos e dos três aos cinco anos de idade. Fase em que a criança participa consciente do seu pensamento direcionado para si, uma vez que começa a aperceber-se do que está a entoar e do som executado pelo outro. Deste modo, poderá estabelecer uma comparação e começa a imitar os sons da música e do ambiente. No terceiro estádio, a criança encontra-se entre os três e os cinco ou entre os quatro e os seis anos de idade, a criança não só imita os sons do meio ambiente, mas também os padrões tonais e rítmicos. Reconhece a diferença entre a voz falada e a cantada, respiração e movimento e coordena-as em simultâneo.

Murray Schafer (1991) apresentou-nos uma visão diferente de fazer música, estando esta associada à ideia da paisagem sonora. Assim, efetuou alguns estudos sobre o som ambiental atendendo às suas características e modificações ao longo do tempo, focando a questão da poluição sonora.

Schafer pretende que o ouvinte se consciencialize com os sons existentes e, por conseguinte, como alternativa, planeou um tipo de sonorização para cada ambiente. Para o autor, a música pode ter um carácter descritivo imitando a natureza ou os sons do dia-a-dia. Schafer salienta que existem formas de suscitar as respostas emocionais nos ouvintes através dos extremos como, por exemplo: som forte e piano, som agudo e grave. Estes elementos poderão afetar o ouvido do ser humano. O seu ensino é direcionado a todo o tipo de alunos tendo eles grande aptidão para a música ou não.

Por outro lado, Schafer também utiliza um outro tipo de metodologia para desencadear a comunicação que será feita através da improvisação utilizando um instrumento musical e os alunos comunicam através dos sons transferindo as suas emoções, pensamentos ou ideias. Considera que a criatividade deverá ser estimulada,

não só em termos musicais, mas também noutras áreas do conhecimento proporcionando a comunicação. Sendo que os alunos deverão ser estimulados através da percepção auditiva de forma a poderem captar todos os sons que os rodeiam e a diferenciar o ruído que interfere na nossa audição. O pedagogo reforça que na aprendizagem musical deverão ser combinados elementos tais como o som, a dinâmica, ritmo, textura, timbre e o silêncio estimulando a criatividade dos alunos. Estas atividades deverão ser realizadas em grupo na sala de aula, de modo a consciencializar os alunos de onde vem o som e como o podem usar. Contudo, o som deverá ser ouvido em primeiro lugar, de seguida analisado e imitado para posteriormente haver um treino auditivo. As atividades proporcionadas não exigem recursos elaborados, apenas poucos sons e poucas vozes. Schafer vê a música como processo criativo que exercita a percepção sonora, o que vem contrastar com a transmissão de conhecimentos administradas pelo professor, e defende que os alunos criem as suas músicas e que o professor seja apenas o mediador na sua aprendizagem (Schafer, 1991).

Kodaly (citado por Palheiros, 1999) defende que a música desenvolve o domínio cognitivo e sócio afetivo do ser humano. Por isso, é importante na formação do indivíduo e deverá tornar-se numa linguagem compreendida por todos. Para o pedagogo o canto é um elemento importante na cultura musical, e um condutor para o desenvolvimento dos domínios supracitados. Recorreu à tonalidade e harmonias consonantes, por se tornar mais compreensível para o ouvinte e não aderiu às correntes atonalismo ou duodecafomismo.⁵

Kódaly considera que o canto deverá ser ensinado de uma forma lúdica e começar pelo sistema pentatónico, uma vez que não apresenta os meios-tons os quais a criança manifesta dificuldades em reproduzir. Após a aprendizagem do canto seguir-se-á a aprendizagem do instrumento musical.

No que concerne ao solfejo, utiliza o Dó móvel, com as mesmas sílabas do monge Guido d'Arezzo, abordado no primeiro capítulo. O solfejo é baseado na tónica, denotando-se a presença da função harmónica. Introduziu também fonomímica para a representação das notas musicais, ligando um som a um movimento corporal. Quanto ao

⁵ Sistema tonal / século XX

sistema de leitura, dispensa o pentagrama e usa as letras iniciais de cada nota musical d, r, m, combinadas com a duração.

Em síntese, estes métodos aplicados no ensino da música, revertem a favor dos interesses e do desenvolvimento da criança, sendo que, todos têm direito à educação, pois, esta é baseada na atividade de cada uma.

Sendo a música uma peça fundamental na educação e no desenvolvimento de todas as crianças, deverá ser também um dos principais recursos a utilizar em crianças com perturbações do espectro do autismo, permitindo-lhes o desenvolvimento das suas potencialidades funcionais, e a adaptação ao meio, através de atividades que promovam a socialização.

Capítulo III – Autismo

1. Autismo e Evolução do Conceito

O conceito “autismo” atendendo à origem etimológica da palavra significa, do grego “autos” que quer dizer próprio, de si mesmo e - Ismo que significa um estado, um modo de proceder ou pensar. Na opinião de Marques (2000), pode ser definido como um estado em que alguém se encontra e que demonstra estar no seu próprio mundo.

Antes do século XX, o aparecimento da perturbação do espectro do autismo em crianças e adultos não era bem aceite pela sociedade, havendo uma discriminação e rejeição por parte desta. Segundo Pereira (1998), os indivíduos que evidenciavam tal perturbação eram colocados em asilos e outros, abandonados. Todavia, para as Ciências da Saúde, surgiram vários conceitos acerca da perturbação do espectro do autismo à medida que se foram realizando e desenvolvendo estudos neste campo.

No início do século XX, surge o termo “autismo” considerando-se de acordo com Oliveira, (2006), uma categoria de distúrbios do pensamento, que se manifestava nos doentes com esquizofrenia.

Este conceito tornou-se pertinente de tal forma que em diversas partes do mundo, realizaram-se vários estudos para o definir. Das várias abordagens realizadas, a primeira realizou-se num encontro anual em Nijmegen, na Holanda, pelo Doutor Chorus. Debatia-se o estudo do desenvolvimento/ características físicas e mentais da criança.

Em 1911, Bleuler, psiquiatra suíço utilizou o termo “autismo” para descrever os seus pacientes com esquizofrenia. Segundo Pereira (1998), Bleuler utilizou-o caracterizando-o como uma perda de contato com a realidade que influenciaria diretamente a comunicação do indivíduo com o meio. Contudo, Bleuler (1908), referenciou a existência de um comportamento esquizofrénico utilizando a mesma expressão que o doutor Chorus, “crianças metidas em si.” Assim, pode-se constatar que no início do século XX, o autismo associa-se a uma esquizofrenia infantil, ou a um outro tipo de doença mental. Porém, a designação “autismo” foi descrita por Kanner em

1943 (citado por Waterhouse, 2000), embora já existissem algumas descrições que referenciavam crianças diferentes, como por exemplo, o caso do pequeno Vítor, o rapaz selvagem, de Itard que apresentava uma perturbação comportamental e permanecia calado, o que contrastava com sons emitidos por ele, ou seja não falava apenas imitia sons. Marques (2000) afirma que presumivelmente o pequeno Vítor seria autista.

Nos anos quarenta, o termo “autismo” foi retomado por Leo Kanner ao realizar um estudo científico, tendo escrito um artigo sobre o conceito. Nesse artigo descreveu e caracterizou uma amostra de onze crianças que apresentavam um padrão comum de condutas patológicas e manifestavam ecolália, obsessão e comportamentos estereotipados. Deste modo, de acordo com Rutter e Schopler (1987), Kanner, em 1943, demonstrou no seu trabalho intitulado “*Autistic disturbances of affective contact*”, que o autismo infantil se caracterizava por um conjunto de combinações que conferiam obsessão, alteração na linguagem, dificuldade em manter o contacto com o outro, bem como estabelecer a comunicação interpessoal. Deste modo, defendia que se devia utilizar rotinas e mecanizações para facilitar a aprendizagem destas crianças, uma vez que do resultado escrito no artigo, das onze crianças, três não falavam e nas restantes verificou-se ausência da linguagem para comunicar. Leo Kanner baseou-se também, segundo Volkmar, Klin e Cohen (1997), num trabalho desenvolvido por Gesell ao constatar que as crianças, dentro do padrão normal, manifestavam interesses em interagir com o meio desde a fase mais precoce da sua vida. Por outro lado, as crianças que revelavam perturbações manifestavam um comportamento diferente, pois viviam no seu próprio mundo, revelando dificuldade no contacto com o outro, no desejo obsessivo da ligação a um objeto e nas alterações da linguagem, de modo a não se verificar uma função comunicacional. Todavia, Kanner não descurou a hipótese de uma existência genética que contribuísse para o distúrbio, na criança (Bosa & Callias, 2000; Marques, 1998).

De acordo com Marques (1998:44), Kanner referiu que “ as singularidades psicológicas dos pais das crianças com autismo se traduziam em relações distorcidas e patológicas com os seus filhos e estavam na origem da síndrome autista. É de salientar que esta hipótese fundamenta-se nas teorias psicanalíticas que defendem que a criança no útero materno tem um desenvolvimento normal até ao seu nascimento, todavia o contacto com os pais que pouco estimulam as crianças e que manifestam comportamentos pouco expressivos e distantes afetam diretamente o desenvolvimento

da criança (Messias, 1995). Nos anos cinquenta e sessenta, a esquizofrenia estava na origem psicogenética associada a crianças com autismo, nomeadamente nos Estados Unidos. Deste modo, recorreu-se à psicoterapia como tratamento.

Em 1956, Kanner continua a considerar a hipótese da existência de uma “psicose” no autismo com base em exames clínicos e laboratoriais na procura da sua etiologia. O resultado destes tornou-se inconclusivo. Assim, Kanner designou a perturbação do espectro do autismo como “uma inata alteração autista do contacto afetivo” (Assumpção, & Pimentel, 2000; Bjorne, & Balkenius, 2006).

De acordo com Assumpção, J. e F.B (1995), Kanner relacionou o autismo infantil com a esquizofrenia considerando que esta pode ser uma manifestação precoce do autismo, no entanto Kanner, segundo Orrú (2001), referiu que deviam ser separados.

O pediatra austríaco, Hans Asperger, interessou-se também pelo termo “autismo” e desenvolveu um estudo, um ano depois ao apresentado por Kanner.

Nesse estudo observou que existiam crianças dotadas de capacidades em diferentes áreas, havendo algumas que se destacavam na área da matemática, manifestando um raciocínio igual ao padrão normal. Essas tinham ainda a capacidade de se autoavaliarem. Todavia, as diferenças consideradas por Asperger manifestaram-se ao nível das interações pessoais, sociais e emocionais.

Asperger verificou a existência de um comportamento estereotipado, embora não se notassem atrasos na aquisição da linguagem. As crianças tinham desenvolvido uma linguagem gramatical durante a infância. Todavia, não a utilizavam no âmbito da comunicação interpessoal.

Para que estas crianças realizassem aprendizagens com maior facilidade, Asperger debruçava-se sobre o pensamento e sugeria que elas eram “pensadoras do abstrato” (Wing, 1988). Asperger referiu que encontrou o mesmo tipo de perturbações manifestadas em crianças com maior facilidade em comunicar. Como resultado desse estudo denomina-se a “Síndrome de Asperger” (Hewitt, 2006).

Contudo, tal como Kanner, Asperger salientou também que a própria família, nomeadamente os pais, também possuíam características similares (Frith, 1991).

Entre as décadas de cinquenta e sessenta do século XX, os médicos acreditavam que o autismo era uma perturbação psicológica que adveio da relação não afetiva da mãe com o filho, por isso chegou-se até a culpabilizar algumas mães de tais factos (Filipe, 2005).

Esta teoria psicanalítica, segundo Borges (2000), trouxe efeitos negativos para as famílias de crianças com autismo, uma vez que se sentiam causadores das possíveis alterações nos seus filhos.

Para além da existência de algumas divergências entre Kanner e Asperger, no que diz respeito à caracterização da criança com autismo, acordaram que se verificava uma ausência de relações intersociais. Mais tarde, no desenvolvimento de estudos sobre o autismo descobriu-se a existência de outras características dependendo de cada criança. Asperger orientou o seu trabalho dedicando-se ao entendimento do pensamento da criança / jovem com autismo. De acordo com Uta Frith (1991), Asperger ofereceu tratamentos a crianças portadoras de autismo numa unidade especial e, em simultâneo, deu algumas indicações de como educá-las.

Com o prosseguimento e desenvolvimento de estudos acerca do autismo, na década de sessenta do século XX, (Rutter, 1970, citado por Marques, 1998) deu a conhecer que a maioria das crianças com autismo possuía uma alta frequência de epilepsia, o que veio a confirmar a importância da linguagem e inteligência precoce. Salientou a existência de uma perturbação neurológica como uma causa do autismo, a qual foi alvo de inúmeros estudos para se identificar qual a componente genética do autismo, chegando-se à conclusão que na distribuição por géneros é quatro vezes mais comum nos indivíduos do sexo masculino do que feminino. Ficou conhecida como a “teoria biológica.”

Nos anos setenta, Stella Chess (1971) é da opinião que o autismo poderá estar relacionado com doenças neurológicas, em crianças com rubéola congénita. Já Kolvin (1971), através de estudos comparativos, separou o autismo infantil, da esquizofrenia infantil, baseando-se em vários fatores tais como a idade de início, a fenomenologia, a história familiar e os sintomas. Este passo veio contradizer os pensadores do início do século que acreditavam que o autismo e a esquizofrenia estavam associados. Ainda nesta década, de acordo com Lippi (2005), procedeu-se a algumas investigações para se analisar o défice cognitivo nestas crianças relacionadas com as alterações do autismo,

verificando-se que as mesmas não eram capazes de reestruturar a informação. Happe refere que *“os autistas são assim, incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências inatas nos domínios verbal ou não verbal, o que torna compreensível a sua notória dificuldade em realizar tarefas orientadas por leis complexas como a linguagem e as interações sociais”* (Happe, 1994, in Marques, 1998: 60).

De acordo com os estudos preconizados por Kanner sobre o autismo infantil, Malher (1968) descreve a patologia associada ao desenvolvimento emocional da criança, acreditando que houve uma disfunção cerebral e por conseguinte a existência de uma falha que impede a criança de utilizar as suas funções de “ego”. Deste modo verificam-se os comportamentos atípicos com o mundo que a rodeia, dificuldade em criar e estabelecer laços afetivos e verifica-se um apego ao objeto.

Malher considera que o autismo se encontra presente em três fases. A primeira ocorre nos primeiros meses de vida da criança e é caracterizada pelo período da indiferença. A criança não responde ao olhar quando é chamada à atenção. Na segunda fase, com cinco meses de idade, a criança inicia o processo da separação do mundo que a rodeia e do seu próprio corpo. A exploração do meio só ocorre por volta dos dez aos dezasseis meses, onde experiencia as suas habilidades motoras. A partir dos dezasseis meses já compartilha com a mãe as suas habilidades. Entre os dois e os três anos de vida, desenvolve-se a língua falada e verificam-se momentos de ausência em prol do objeto. Este modelo utilizado por Malher ficou conhecido como o modelo emocional.

Tustin (1990) apresenta uma opinião que difere da de Malher, embora inicialmente se tenha baseado nalgumas das suas ideias. Para Tustin as crianças são separadas do corpo da mãe sem estarem ainda preparadas, essa separação precoce, à qual deu o nome de “encapsulamento”, leva a criança a negar-se a si mesma. Relativamente à questão da fixação do objeto, considera que faz parte do corpo da criança evitando a consciência do não / eu e da separação.

No final da década de setenta, Rutter e Shopler, (1987) concluíram que as crianças com autismo, apesar de terem um aspeto normal, tinham défice cognitivo, sendo que num universo de cem crianças, cinquenta por cento, tinham um QI inferior a cinquenta.

Em 1976, Ritvo, considerou a síndrome autista como uma desordem no desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central, o que se

confirma com os défices cognitivos apresentados por essas crianças (Borges, 2008; Marques, 1998; Pereira, 1998)

No final dos anos setenta, de acordo com Marques (2000), a psiquiatra inglesa Lorna Wing e Gould contribuíram para a mudança no conceito de autismo, passando a ser designado como Perturbações do Espectro do Autismo.

Nos anos oitenta criaram-se organizações e realizaram-se sessões direcionadas aos pais de filhos com autismo, de modo a dialogarem e refletirem em conjunto sobre esta problemática. Realizaram-se também tratamentos e cuidados das pessoas portadoras de autismo, integradas com outras crianças nas quais se verificou um défice cognitivo devido às semelhanças das suas necessidades educativas. Wing esteve de acordo com o trabalho de Asperger, frisando a existência de um autismo funcionante, com o qual a síndrome de Asperger é hoje definida e comparada (Frith, 1991).

2. Estudos sobre o Autismo

Ao longo do século XX o autismo tem vindo a aguçar a curiosidade dos investigadores que se têm debruçado sobre o assunto, realizando pesquisas com o intuito de descobrir as suas possíveis causas. Assim, foram prescritos vários estudos de fatores genético, neurológico, neuro químico, imunológico e pré, peri e pós natais, a fim de explicar cientificamente o aparecimento do autismo.

De acordo com os progressos na medicina, sobretudo no desenvolvimento da área genética, efetuaram-se estudos ao ADN e descodificou-se o genoma humano⁶. Atualmente, segundo Nasch (2002) verifica-se que na perturbação do espectro do autismo possam estar envolvidos mais de vinte genes. Os genes que se verificam são: o X Frágil com atraso mental e mutações no gene *mecp2*, o qual origina a síndrome de Rett. (Wassink, *et al.*, 2001).

Nota-se também que o autismo está mais patente nos indivíduos do sexo masculino.

⁶ Genoma: s. m. Biol. – conjunto de genes; constituição genética total de um indivíduo.

A partir da década de oitenta e de acordo com os estudos epidemiológicos de Wing e Gould (1979), realizaram-se pesquisas a famílias, gêmeos e cromossomas, tentando provar que a desordem genética poderia encontrar-se nesta tríade. Estes estudos demonstraram, segundo Folstein, E. e Rutter, M (1977) que os genes são de origem hereditária. Porém, na perspectiva de Gilberg (1998) e Miles (2005), no autismo também se encontram associadas anomalias cromossômicas.

Para além dos estudos genéticos, estudos neurológicos contribuíram igualmente para a compreensão do autismo. Esses estudos direcionaram-se para a imagem cerebral, pretendendo verificar quais são as áreas afetadas. De acordo com Wiley (2003), existem anomalias nos córtex cerebral, tronco cerebral, sistema límbico e cerebelo. Relativamente a este, têm-se realizado investigações que provam a sua importância como modulador de várias funções cerebrais.

Nos estudos bioquímicos, segundo os autores (Young, G.; Kavanagh, E. e Anderson, M.; 1982), as investigações revelaram que existe um desequilíbrio num neurotransmissor cerebral no tocante à serotonina, substância necessária para o normal funcionamento do cérebro. Essa substância participa em várias vertentes, tais como a temperatura corporal, dor, percepção sensorial, sono, comportamento sexual, função motora, regulação endócrina, apetite, aprendizagem, memória e resposta imunológica. A sua falha pode causar o efeito de noradrenalina e a adrenalina⁷. Nos estudos imunológicos, verificou-se a existência de uma falha no sistema de regulação imunológica. Segundo Warren e Pace (1986), de acordo com um estudo adicional referente à atividade das *células NK – Natural Killer*,⁸ demonstrou-se que trinta e nove por cento dos indivíduos com autismo revelam uma redução da atividade desse tal tipo de células. Por conseguinte, Chess (1977) salientou que os indivíduos com rubéola congénita também eram portadores de autismo. Dois anos mais tarde, provou-se que o autismo estava associado à rubéola pré-natal.

No que diz respeito aos fatores pré, peri e pós natais, os autores Hultman, Sparen e Cnattingius (2002) citaram que a etiologia estava associada a vários fatores como o fumo do tabaco no início da gravidez, parto por cesariana de bebés com tamanho

⁷ **Noradrenalina** é sintetizada nas fibras nervosas enquanto a adrenalina é produzida nas glândulas supra-renais. É uma das monoaminas que mais influenciam o humor, ansiedade, sono e alimentação juntamente com a Serotonina, Dopamina e Adrenalina

⁸ **Natural Killer** é um tipo de leucócito ou glóbulo branco, presente no sangue, fabricado pela medula óssea vermelha, através de células específicas

reduzido, malformações congénitas, entre outras. Outros estudos direcionaram-se para a administração de vacinas tais como a vacina do sarampo, da papeira ou da rubéola. No entanto, segundo Parkers, Schwartz, Todd e Pickerin (2004), estudos mais recentes não provaram que as referidas vacinas causassem distúrbios que provocassem as perturbações do espectro do autismo.

3. Áreas Afetadas

3.1. Comunicação

A Perturbação do Espectro do Autismo descreve-se como sendo uma alteração que afeta três áreas fundamentais: a comunicação, a socialização e a imaginação, passando pela dificuldade em participar no imaginativo.

Na área da comunicação, Wing (1988) referiu que essa se encontra associada às dificuldades de emissão e de compreensão da linguagem verbal, não-verbal, bem como à diminuição do prazer de conversar, utilizando um discurso mais conciso e a diminuição do desejo de falar sobre o que o autista sente.

Hobson (1993) refere que é importante que as crianças aprendam o significado de comunicar. Essas crianças desconhecem como funciona a comunicação, o que manifesta através das dificuldades em manter as ligações afetivas. De acordo com Jordan e Powell (1994), os problemas de comunicação dos autistas têm mais impacto sobre o comportamento do que sobre o seu estado de espírito. Verifica-se que utilizam sinais idiossincráticos, uma comunicação entendida por eles próprios, e demonstram um reduzido desejo de comunicar, tal como uma ausência da intencionalidade.

Relativamente à linguagem, muitos são aqueles que, segundo Sigman e Capps (1997), nunca a conseguem adquirir. Todavia não existem casos únicos: há os que adquirem capacidades linguísticas próprias para a sua idade, só que perdem a capacidade de discurso e, então, verifica-se a regressão; outros conseguem ir mais longe

e discursar, mas com limitações. Na linguagem não-verbal, usam de forma incorreta ou exagerada o gesto, a expressão facial, as expressões de emoções (como a incompreensão, o uso impróprio da prosódia ou do tom de voz), os aspetos atípicos da linguagem, o mutismo, a perda da linguagem, a linguagem não expressiva e o jargão. Os autistas apresentam também uma disfunção na linguagem com défice na conversação (Thaut, 1999).

Na linguagem verbal verifica-se a existência da ecolália, com inversão de pronomes e idiossincrasias. As crianças autistas repetem, muitas vezes, o que os outros dizem quer sejam palavras simples, quer sejam complexas. Denotando-se a incompreensão do significado por parte dessas, verifica-se uma intenção não comunicativa. Contudo, segundo Siegel (2008) há vários tipos de ecolália, sendo as mais usuais a retardada e a imediata. No que diz respeito à retardada, a criança repete uma palavra que ouviu há algum tempo atrás. Para o autor, a criança menciona palavras que se encontram desajustadas do contexto presente, uma vez que repete uma ação passada (ecolália não funcional). A ecolália imediata sucede quando a criança repete uma palavra que acabou de ouvir. A ecolália, na maioria dos casos, surge na criança por volta dos dois anos de idade. Todavia, essas palavras e expressões são, segundo Leboyer (1987, cit por Dijkxhoorn, 2000), limitativas. Contudo Hobson (1993) não descarta a importância das expressões idiossincráticas como fontes de oportunidades para que a criança aprenda a comunicar, tendo em conta o prazer e o desejo de escutar, tal como refere Carvalho (1988). Também Jordan (2000) é da opinião de que é necessário criar canais de comunicação para que haja abertura na interação social, evitando assim canais de comunicação incompreensíveis que causam danos físicos tal como a hétero-agressividade.

Na opinião de Gadia e Tuchman (2004), a comunicação na criança com autismo ocorre tanto na linguagem verbal como na linguagem não-verbal, diferindo de caso para caso. Também defendem que há casos de crianças com uma linguagem imatura e que apresentam ecolália, entoação monótona, prosódia anormal (pronuncia incorreta das palavras) e jargão (linguagem adulterada, tende a não se compreender). As que apresentam a capacidade expressiva da linguagem poderão no entanto, manifestar dificuldades em iniciar um diálogo, interpretar piadas ou sarcasmos, e ainda dificuldade em perceber as expressões faciais ou a linguagem corporal. Assim os autores frisam o seguinte: o indivíduo portador de autismo revela resistência a mudanças, requer rotinas

para se sentir mais confortável e manifesta apego excessivo a objetos, particularmente os que apresentam movimento.

3.2. Socialização

Os indivíduos com autismo manifestam dificuldades na interação social, o que se visualiza através dos seus comportamentos, dado que não conseguem processar a informação. A criança com autismo, segundo Jordan (2000), não consegue executar mais do que uma tarefa em simultâneo, sendo o seu funcionamento mais lento do que o de uma criança dentro do padrão normal. Essa lentidão deve-se ao défice cognitivo, o que, por conseguinte, se reflete na dificuldade em realizar atos sociais. Assim, para a autora, essa criança necessita de regras que indicam o que vai acontecer e de uma estrutura para a ajudar na realização das suas aprendizagens, e, na sua relação com o meio. Outros comportamentos manifestados são os da agressividade para consigo e para com o outro. Tais comportamentos refletem a incapacidade de admitir a frustração, e a falta do seu próprio controlo. A criança autista, então, relaciona-se melhor com o objeto do que com o outro. De acordo com Marques (2000), não interioriza regras ou convenções sociais porque não é capaz de as compreender.

Por se ter verificado lacunas na interação social, Wing (1996, citado por Dijkxhoorn, 2000) acentuou que nalguns casos era possível existir interação social e noutros casos não se verificava por não ser compreendida pela criança.

No que diz respeito às disfunções sociais, segundo Gadia e Tuchman (2004), essas manifestam-se através do isolamento, do comportamento social não adequado, da dificuldade em participar numa atividade em grupo, revelando, por conseguinte, apatia emocional, ou seja, não demonstrando afetividade. Esses fatores estão em constante mutação e existe uma tendência para se verificar uma melhoria ao longo da idade, no entanto, mesmo na idade adulta, ainda se nota a dificuldade em manter amizades.

3.3. Comportamento

A nível do comportamento, Cavaco (2009; cit. por Sousa, 2010) indica que as crianças autistas manifestam comportamentos rotineiros, persistentes, com movimentos repetitivos e estereotipados, revelando, por vezes, a fixação por um objeto, sendo que direciona rotina para um determinado caminho, sempre da mesma forma (Thaut, 1999).

A ecolália é um tipo de comportamento estereotipado que segundo Peeters (2008) poderá ser uma tentativa de comunicação por parte do indivíduo com autismo. Segundo Gradin e Scariano (1999), as suas manifestações provêm do sistema nervoso. As crianças com autismo não conseguem lidar com vários estímulos em simultâneo e, por isso, refugiam-se na autoestimulação. Um outro comportamento estereotipado está relacionado com a falta de capacidade em utilizar o jogo simbólico, uma vez que existe uma falha no desenvolvimento cognitivo e, na opinião de Sigman e Capps (2000), nas capacidades linguísticas. No entanto, segundo os autores supracitados, o autismo nas crianças difere de caso para caso, por isso é necessário procurar o que as incomoda ou o que vai ao encontro dos seus interesses. Assim a utilização da rotina, de frases curtas e simples, canalizam a sua atenção para as atividades a realizar.

Na coordenação motora, Thaut (1999) considera que a maioria das crianças com autismo apresenta movimentos corporais fora do comum, os quais diferem muito de caso para caso. Trata-se de movimentos estereotipados repetitivos como por exemplo, mexer e rodar as mãos, (movimentos giratórios). Thaut refere que não se deve interferir no movimento de rotação das mãos. As crianças deverão ser ajudadas e estimuladas a fim de desenvolver a rotação, não a do seu corpo, mas a do objeto em si. Por outro lado, verifica-se também a autoagressão: as crianças têm a tendência para morder as suas próprias mãos ou deitar-se no chão e bater com a cabeça. No seu olhar fixo também é visível, na medida que se fixam num ponto enquanto mantêm o seu corpo numa postura bastante rígida.

3.4. Jogo Simbólico

Segundo Frith (1989), existe uma lacuna ao nível da imaginação, uma vez que a falta da mesma levará a criança autista a realizar as mesmas atividades ou jogos, com a finalidade da sua autoestimulação. Assim, verificam-se comportamentos repetitivos e, noutros casos, resistentes a eventuais mudanças, dado que na ocorrência de tal facto poderá aparecer a angústia e uma sensibilidade alterada, no que diz respeito aos estímulos tácteis, visuais e auditivos. Menciona Cavaco (2009 cit. por Sousa, 2010:39) que poderá ocorrer um “repertório restrito de interesses e comportamentos, em relação à compreensão das intenções dos outros”, ou poderão surgir grandes limitações na imaginação.

Rutter (1998), Hermelin e O’Conner (1970), e Wing (1979), (cit. por Thaut, 1999) referiram que foram efetuados alguns estudos acerca do pensamento abstrato nas crianças com autismo, observando-se deste modo a existência de um défice nesse pensamento quer seja auditivo quer visual, bem como na compreensão do seu significado.

No que concerne ao jogo imaginativo, denota-se a presença de pequenos momentos de atenção e concentração. As crianças manifestam dificuldades na perceção de ações e na comunicação com terceiros. Por esse motivo, Almeida (2000) salientou que é necessário criar rotinas, pois, a sua inexistência poderá suscitar a ansiedade e possíveis momentos de angústia.

4. Modelos de Intervenção

O primeiro modelo foi criado até aos anos sessenta do século XX e baseou-se no tipo de intervenção terapeuta/criança. Segundo Marques (2000), os terapeutas utilizavam brinquedos como recurso para criar uma relação com a criança. Os pais não participavam na intervenção. Esse modelo denomina-se Modelo de Natureza Psicanalítica.

Posteriormente, foram surgindo vários modelos tais como o Modelo de Natureza Comportamental e os Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental.

O Modelo de Natureza Comportamental, de acordo com Lovaas (1973, Citado por Marques 2000), era considerado pelos psicólogos como sendo o modelo ideal, pois permitia que as crianças adquirissem determinadas competências sociais, de linguagem e a autonomia que estavam delineadas num programa a ser cumprido quer em casa quer na escola. Verifica-se a importância do papel dos pais nessa intervenção, que surgem como professores com a função de transmitir os conhecimentos a adquirir. À medida que as crianças ou jovens adquiriam competências, iam aumentando o grau de complexidade dos conhecimentos.

Os Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental foram implementados em ambientes educativos estruturados, devido às características das crianças com perturbações do espectro do autismo. Ora em 1971, surgiu o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação). De acordo com Marques (2000), o programa tinha como objetivo conduzir as crianças e os jovens com espectro do autismo a trabalhar de forma autónoma em casa ou na escola. O modelo valorizava também o papel dos pais como mediadores na aprendizagem, tendo uma função ativa desde a realização da avaliação inicial. Desse modo, oferecia-se aos pais estratégias comportamentais, a fim de estabelecerem comportamentos adequados junto dos seus filhos. A autora salienta que o referido modelo se baseia em sete princípios: a adaptação do meio às limitações do indivíduo; a elaboração de um programa de intervenção personalizado; a estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; a aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; a abordagem de natureza cognitivo-comportamental; o treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família e a colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

Seguindo essa metodologia, o ensino dessas crianças deverá ser realizado numa sala de aula estruturada com um conjunto de atividades através das quais elas consigam prever o que vai acontecer.

Modelo TEACCH

Esse programa foi criado em 1966 pelo Doutor Eric Schopler e pelos seus colaboradores nos Estados Unidos. Em 1972, o modelo TEACH foi legitimado como o primeiro programa estadual para crianças portadoras de autismo e deficiências na comunicação correlata (Schopler, Mesibov, Shigley e Bashford, 1984).

O programa consta numa intervenção direta junto da criança ou do jovem, tendo em conta as suas áreas fortes e emergentes. Nas áreas fortes, centra-se o trabalho no processamento visual da criança ou do jovem, na memorização de rotinas e interesses especiais de acordo com as necessidades de cada um. A colaboração entre pais e educadores é imprescindível para que a criança ultrapasse as suas dificuldades e se adapte à comunidade (Schopler *et al*, 1990).

O modelo é aplicável num espaço organizado, com materiais e atividades que se adaptem às características de cada um. Esses materiais e atividades devem ser obrigatoriamente os mais indicados, de forma a facilitar os processos de aprendizagem, não descurando o seu desenvolvimento nem a colaboração dos pais e profissionais. Esses espaços organizados denominam-se unidades de ensino estruturado. Segundo Pereira (2005), as unidades de ensino estruturado têm também intervenções terapêuticas, tais como: a terapia da fala, a hipo terapia, a natação, o boccia, a psicomotricidade, a expressão musical, o apoio psicológico e individual. Desse modo, os alunos beneficiam de um programa individualizado dentro do currículo escolar, adequado ao seu nível de desenvolvimento. O objetivo do programa consiste em ser autónomo, ou seja, ajudar a criança ou o jovem a chegar à idade adulta o mais autonomamente possível, “(...) *em casa, na escola ou no local de trabalho*” (Marques, 2000: 91/92).

Estes três meios sociais permitem que a criança ou o jovem desenvolva a autonomia de forma qualitativa e diferente, com base nas seguintes atividades: o convívio na comunidade e na escola; a organização e o entendimento; o uso do computador como apoio à aprendizagem, leitura e escrita e a realização de tarefas na área vocacional, fator integrante para a vida futura.

Também de acordo com os autores Schopler, e Bourgondien, (1991), os objetivos do programa consistem em melhorar as habilidades de cada um, a fim de os preparar

para a vida; aprender a aceitar a deficiência e planificar estruturas ambientais que compensem o aluno maximizar a colaboração entre os profissionais de ensino e os pais, de modo a que forneçam o máximo de conhecimentos sobre a criança ou o jovem, definir prioridades tanto na escola como em casa; programar e avaliar individualmente, tendo em conta as habilidades de cada um; desenvolver um modelo generalista e transdisciplinar, de modo a que o professor saiba lidar com todos os problemas provocados pelo autismo, independentemente das suas áreas de especialização. O profissional deverá ter em conta as avaliações da criança em diferentes situações; o envolvimento dos pais, a colaboração da família; o ensino estruturado; o comportamento; o desenvolvimento e a aquisição da comunicação espontânea e aquisição de habilidades sociais; o ensino enquanto fonte de capacidades a desenvolver no tocante à independência e à área vocacional e o desenvolvimento de habilidades de lazer e recreação.

No que diz respeito à observação, Shopler (1990) e seus colaboradores recomendam cuidado com questões relacionadas com a observação da criança quando esta realiza uma ação, porque o faz e quando o faz. Só assim, é que se consegue responder a dúvidas que vão surgindo e, em simultâneo, responder às necessidades de cada um. Desse modo, o programa TEACH procura responder a todas as questões, utilizando técnicas comportamentais como a observação, o registo, o diagnóstico funcional e a manipulação.

Schopler (1991) menciona que em vários países se adotou primeiro legislação que confere direitos e oportunidades educacionais para todos.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 e a Lei nº 21/2008 reformularam a política da educação especial, dando primazia à inclusão, logo permitindo à criança com autismo a frequência do ensino regular, acompanhada através da unidade de ensino estruturado, criada para o efeito. (Correia, 2008).

Segundo o Artº 25 da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), as unidades de ensino estruturado têm como objetivos:

a) Promover a participação dos alunos com autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem.

- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado.
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (aprendizagem; autonomia e educação).
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias.
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-curricular.
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, o regulador envolvimento e a participação da família (APPDA, Lisboa, 2011).

Modelo ABA

O Modelo ABA funda-se na aplicação de métodos que analisam o comportamento com o objetivo de o corrigir, o modelo recorre também a dados científicos. O tratamento ABA é direccionado para o ensino intensivo e individualizado, a fim de tornar a criança ou o jovem independente e preparado para a vida adulta. Então, ensinam-se os comportamentos sociais, (saber estar, reduzir as agressões verbais ou físicas e auto lesões), o contacto visual, a comunicação funcional; os comportamentos académicos e a higiene pessoal. Nesse modelo, os comportamentos são ensinados de forma individual e repetitiva em diversas situações e ambientes. Tal ensinamento é feito através da troca de guloseimas ou brinquedos. No decorrer das aprendizagens, o comportamento é registado, de forma a ser trabalhado e modificado e depois procede-se a uma avaliação, tendo em conta a evolução observada.

Os objetivos são traçados em conjunto com os pais, baseando-se nas habilidades individuais, de forma a integrar a criança ou o jovem numa sala normal de ensino regular.

Sistema PECS

A criação de sistemas de comunicação, denominados de Tecnologias de Apoio ou Ajudas Técnicas, permite uma boa comunicação, logo uma vida mais independente e participativa. Cabe ao técnico fazer uma adequação correta na sua intervenção, na comunicação para, posteriormente, identificar um sistema que satisfaça e seja adequado

às necessidades e capacidades da criança ou do jovem. Citando Tetzchner e Martinsen, (2002:16), *“A escolha de um sistema alternativo ou aumentativo de comunicação deve ser considerado numa perspetiva alargada. O sistema deve melhorar a vida quotidiana da pessoa que o utiliza e levá-la a sentir-se mais autónoma e mais apta a dominar os problemas da vida. Por esse motivo, a escolha do sistema de comunicação deve fazer-se com base na situação global de cada pessoa.”*

Os símbolos, as imagens e os sons são utilizados por crianças autistas quando não recorrem a linguagem escrita.

Assim, foi criado pelo Delawer Autistic Program, o sistema PECS. Este último consiste num intercâmbio de imagens da comunicação aumentativa e alternativa, usando as imagens de forma simples e racional para ajudar as crianças a comunicar e a interagir na sociedade. Segundo Mello e Vatauvuk, (2007) o sistema é vantajoso porque não requer materiais complexos e permite a qualquer criança com autismo obter o que deseja. Trata-se de uma ajuda dentro da sala de aula, como em casa ou na comunidade.

Modelo DIR (Floor-time)

O modelo DIR (Floor-time) foi desenvolvido nos Estados Unidos da América por Greenspan e seus colaboradores. Direciona-se a crianças com perturbações de comunicação e de relação. Baseia-se nas ideias psicanalíticas, nas diferenças individuais e funciona como uma terapia que se proporciona na interação entre a criança e o adulto, através da brincadeira com sequência, tendo em conta os níveis funcionais de desenvolvimento, as diferenças individuais e a relação/ afeto. As brincadeiras vão ao encontro dos interesses da criança ou do jovem de modo a ajudá-lo a fazer o que pretende. O modelo segundo Mello e Vatauvuk (2007), é feito por profissionais e vai também documentar a capacidade que a criança tem no desenvolvimento de ideias, na forma como comunica e se organiza, como se movimenta e realiza ações. De acordo com os autores supracitados, esse modelo ajuda a criança a desenvolver capacidades básicas, tal como prestar atenção, comunicar e resolver pequenos problemas, para, mais tarde conseguir lidar com situações mais complexas. Não pretende ensinar, mas sim que a criança ou o jovem pratique princípios básicos e que os utilize no seu quotidiano. Não prescinde da participação da família, uma vez que, pouco a pouco, essa também vai

integrando os princípios do dia-a-dia, criando as situações para a criança ou o jovem resolver, aumentando a capacidade de comunicar, a troca emocional e o grau de satisfação. Em Portugal, o modelo está também a ser desenvolvido pelo Dr. Pedro Caldeira e seus colaboradores.

Os princípios do modelo segundo Greenspan (1992b); Greenspan e Wieder (1998) Caldeira Cabral; Eira, C; Pombo, J; Silva, A; Silva, L; Martins, F; Santos, G; Bravo, O; e Roncon, P. (2003) traduzem-se em: *“seguir a atividade da criança; entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estádios do desenvolvimento emocional da criança; através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações, levar a criança a envolver-se e a interagir connosco; abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca), utilizando estratégias como o «jogo obstrutivo»; alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo; alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial; adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visuo-espacial, planeamento motor e modulação sensorial; tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional”* (Greenspan, 1992b, Greenspan & Wieder 1998, citado por Caldeira, P et al, 2003:32)

Modelo SON-RISE

No modelo Son Rise segundo Tolezani (2010), a criança com autismo é aceite dentro de uma atitude positiva, relativamente ao seu potencial de desenvolvimento. A participação dos pais é essencial no tratamento, adquirindo assim noções para lidar com o diagnóstico da sua criança. Quanto ao programa, esse oferece atividades lúdicas que vão ao encontro dos interesses das crianças e dos jovens. Estes interajem de forma voluntária nas brincadeiras e nos jogos que se proporcionam. As atividades são escolhidas de forma a tornarem-se apelativas, motivadoras e apropriadas de acordo com cada criança ou jovem. Deste modo, a criança ou o jovem motivado poderá criar interações que o ajudarão na sua aprendizagem, tais como o contacto visual, as habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, o faz de conta, a criatividade e o comportamento.

Outros tratamentos

Para além dos modelos antes referidos, de acordo com Mello (2005), existem outras formas de intervenção para melhorar a vida das crianças e dos jovens com perturbações do espectro do autismo, tais como a terapia ocupacional, a fonoaudiológica, a musicoterapia, a hipo terapia, o desporto, a arte e outros. O autor refere que esses sistemas de intervenção não seguem uma linha formal no tratamento do autismo, dependem da visão e dos objetivos que o profissional delineou para cada caso. No entanto, serão sempre uma mais-valia para a criança e o jovem com autismo.

Capítulo IV -A Música e a Criança/ Jovem com Autismo

“O som/a música afeta-nos a todos (...) atua como uma ponte (...) e como uma serie de eventos (multidimensionais (...) em toda a humanidade⁹”.

De acordo com Gainza (1988, p.22) “*A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no na ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau*”. Todavia a criança e o jovem com perturbações do espectro do autismo não se envolve na conversação, mas, manifesta reações a estímulos musicais que poderão desenvolver a sua comunicação, sem que se recorra a uma linguagem verbal.

A Musicalização é um processo cognitivo e sensorial envolvendo o mundo sonoro, as perceções rítmica, melódica e harmónica. Gardner (1996) salienta que, através da musicalização, as crianças desenvolvem as suas relações com o espaço natural ou construído, expressando-se através do corpo, não apreendendo que, em simultâneo, transferem os elementos expressivos que se encontram nos estímulos sonoros das peças musicais. Segundo os autores Gordon (2000), Hohmann e Weikart (2004), e Amado (1999), a música é uma área importante do conhecimento que deve ser trabalhada com as crianças: “*não podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos*” (Gordon, 2000:305).

As crianças e os jovens com a perturbação do espectro do autismo manifestam-se ausentes do mundo que os rodeia, revelando comportamentos estereotipados, ecolálias, fixação por um objeto e não evidenciam a presença do ritmo. A perturbação não anula o sujeito como ser social, uma vez que se deverão respeitar as diferenças de cada um, observar as suas habilidades e incapacidades para auxiliar a criança ou o jovem no seu desenvolvimento. A música é um meio que permite desenvolver a cognição, a socialização, a coordenação motora, a motricidade fina através de escuta musical, reprodução e exploração sonoras, bem como a criatividade. A música auxilia a criança

⁹ Vangelis – The man music: an electric theatre show special.TV interview Grampian Television

na apreensão das regras sociais, através de jogos de roda, da vivência de forma lúdica, de situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida e de afirmação. Ela funciona como uma ponte de comunicação, não verbalizada, mas decodificada pelo cérebro. Sendo assim, a música relaciona-se com as emoções, e a criança ou o jovem interage com o mundo que o rodeia. E por fazer parte da vida, a música encontra-se sempre presente em vários momentos, nas lembranças, nas pessoas, nos lugares, continuando a ter um caráter lúdico e funcional, capaz de fazer rir, chorar, dançar, o que facilita o processo de socialização. Por conseguinte, fruto dessa interação, a criança ou o jovem descobre-se a si mesma, desenvolvendo o ato de comunicar com o outro. Segundo Snyders (1997), devem-se proporcionar atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento da criança, sendo desenvolvidas práticas ligadas à música e à dança, pois a música desempenha um papel funcional na transformação do ato de aprender de uma forma lúdica. A música e a dança despertam emoções que equilibram o metabolismo, interferem na receptividade sensorial e minimizam os efeitos do cansaço ou poderão provocar o efeito de excitação, caso não sejam cuidadosamente escolhidas, de acordo com o que se pretende. O autor considera que a criança precisa de ser sensibilizada para o mundo sonoro, a fim de desenvolver a memória e a atenção. Para o pedagogo Edwin Gordon (2000:308), “ *Cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical*”.

De acordo com Barreto (2004) e Weigel (1988), as atividades musicais são um reforço no desenvolvimento do domínio cognitivo - a comunicação e linguagem, no domínio sócio afetivo - a socialização, e no domínio psicomotor - a psicomotricidade. Os autores consideram que, no domínio cognitivo, ao nível da comunicação e do uso da linguagem, a música estimula a criança e o jovem ritmicamente, o que permite desenvolver os seus sentidos. Ao entrar em contacto com o mundo sonoro, a criança desenvolve a sua acuidade auditiva, canta ou imita sons do meio ambiente, ficando mais próxima do mundo que a rodeia.

Berti (2002) observou, através do canto, que alguns indivíduos manifestavam uma diferença na intensidade do som, pois os que apresentavam uma sonoridade menor, usualmente, tinham problemas de bloqueio emocional. Chegou à conclusão que a altura e a intensidade eram conceitos a trabalhar. A voz devia ser desenvolvida para que não existisse uma tensão muscular e para que o indivíduo se expressasse melhor

vocalmente. Sendo assim, é importante trabalhar a voz e utilizar técnicas de desenvolvimento que oferecem melhoria na respiração, no relaxamento do corpo e na liberdade das expressões vocal e corporal.

Na opinião de Beineke (2001), a música influencia o indivíduo de duas formas: direta e indireta. De uma forma direta, através do seu efeito sonoro, a música chega às células e aos órgãos, e indiretamente, ela atua no campo emocional que, por sua vez, influencia o corpo, despertando a ocorrência de tensões ou descontrações. Para o autor, a música está ligada ao ser humano, e sem ela o mundo tornar-se-ia vazio.

Segundo Millecco, Brandão, Milecco (2001), foi desenvolvida uma técnica músico-verbal, fundamentada na ideia de que “ninguém canta por acaso e que cada qual busca na música, aquilo de que necessita para a expressão de seus sentimentos e emoções”. Assim sendo, o autor recomenda que se cante uma canção frente ao espelho, dialogando consigo próprio; que se dedique uma canção a outra pessoa, que se identifique canções de exemplos pré gravados; que, enquanto outro canta, o indivíduo sonhe acordado para deixar fluir imagens, ideias ou emoções. E, por último, recomenda que se ofereça uma canção sobre a importância de um momento vivido entre o professor e a criança.

No domínio psicomotor, as atividades musicais, tais como a dança, a mímica, a execução de uma coreografia, o bater palmas, o marcar a pulsação com vários níveis corporais, são de extrema importância para o desenvolvimento da coordenação motora, sendo que desta forma, a criança ou o jovem aprende a controlar os seus movimentos, adquire sentido rítmico que o ajudará na leitura e na escrita.

No domínio sócio afetivo, as atividades musicais em que a criança participa no grande grupo, favorecem o processo da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. O conceito de grupo vai-se desenvolvendo. Ao executar atividades em grupo, a criança ou o jovem vai tomando conhecimento de si próprio e aumenta a sua autoestima. Por outro lado, ao expressar-se musicalmente, demonstra os seus sentimentos e emoções.

Snyders (1992) declara que a música, na escola, é um facilitador para se alcançar outras aprendizagens. Mársico (1982: 148) refere “[...] uma das tarefas primordiais da

escola é assegurar a igualdade de oportunidades, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural”.

Segundo o autor, é fundamental a introdução de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir e comparar os sons, de forma a identificá-los. Também podem ser trabalhados o conceito som agudo e grave, a intensidade forte e fraco ou a duração longo e curto. Essa aprendizagem pode-se realizar através de jogos musicais.

Bréscia (2003) salienta que os jogos musicais podem ser de três tipos, de acordo com as fases do desenvolvimento da criança. No tipo sensório-motor, as atividades relacionam-se entre o som e o gesto. A criança expressa-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. No tipo simbólico, o som adquire a função de ilustração, de sonoplastia¹⁰, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem. No jogo de regras, é dada primazia à socialização e à organização. A criança escuta-se a si própria e aos outros, esperando pela sua vez de cantar ou tocar.

Citando Bréscia (200: 81), “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Para a criança ou o jovem com autismo, as atividades musicais contribuem também para a organização do seu pensamento. Na opinião de Bruscia, “a música não é apenas um som não-verbal, ela pode incluir palavras, movimentos e imagens visuais, sendo assim, ela não comunica apenas, algo que é exclusivamente musical, mas também enriquece e amplia outras formas de comunicação verbal e não-verbal.” (Bruscia, 2000; p. 71).

Campbell, Campbell; e Dickinson (2000, p.147) demonstram a importância da música na escola: “conhecer música é importante; a música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein; a música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida; é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres; ensina os alunos sobre seus relacionamentos

¹⁰ **Sonoplastia** é a comunicação pelo som. Abrangendo todas as formas sonoras - música ruídos e fala, recorrendo à manipulação de registros de som, a sonoplastia estabelece uma linguagem através de signos e significados.

com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras; oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo; a melhorar a aprendizagem de todas as matérias; ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável; exalta o espírito humano.”

Barreto (2000), acrescenta que as atividades musicais estimulam as crianças para a aprendizagem e contribuem para a inclusão. Tais atividades administradas individualmente servem de estímulo ao controle de movimentos corporais e à organização do pensamento. Em grande grupo, favorecem a comunicação e a socialização. Por sua vez, Sadie, citado por Bréscia (2003), afirma que as crianças com autismo reagem sempre à música, superando as dificuldades da fala e da linguagem.

Constata-se então que as atividades musicais não só favorecem o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da inclusão de crianças com a perturbação do espectro do autismo, mas também outras áreas de aprendizagem. De acordo com Thaut, (1999), as crianças com autismo respondem com frequência a estímulos musicais e à execução de instrumentos. A música permite o desenvolvimento do sentido de orientação no espaço e no tempo (Knill, 1983; Preza, 1990; Wesecky, 1986; Zappella, 1986; citado. por Aldridge, 1996).

Parte II A Investigação

Capítulo V - Estudo Empírico

1. Problemática e objeto de estudo

O problema de comunicação e socialização em crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo conduziu à questão orientada. Em que medida a música vai influenciar o desenvolvimento dessas áreas?

As crianças em estudo apresentam Perturbações do Espectro do Autismo e um comprometimento grave ao nível das funções intelectuais, da linguagem e das funções da orientação espaciotemporal. A comunicação, linguagem e fala são as principais áreas a desenvolver com crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, dando ênfase à comunicação dos alunos que não têm como ferramenta a linguagem oral.

A linguagem é um fator determinante na aprendizagem escolar, sendo o sucesso dos alunos na escola largamente dependente da sua capacidade de lidar com a linguagem utilizada na sala de aula. Em interação, os alunos estão expostos a oportunidades de uso contextualizado da linguagem, nas quais lhes é solicitado que usem a linguagem oral para expor, refletir, reformular, justificar e resolver problemas. Como tal, o desenvolvimento da comunicação e da socialização nestas crianças e jovens iniciou-se numa sala de ensino estruturado que tem uma disposição física que segue o Método TEACCH.

Neste ambiente foi posto em prática o projeto de investigação-ação, aqui descrito, pretendo dar resposta aos seguintes objetivos:

Analisar o significado da música no desenvolvimento da criança/jovem com autismo;

Desenvolver a comunicação e socialização por meio de atividades musicais;

Verificar os efeitos do Plano ao nível do desenvolvimento da comunicação, da socialização e da aprendizagem e aplicação de conhecimentos das crianças/jovens envolvidos.

Objeto de estudo

Como já foi referido no enquadramento teórico, a música é importante no desenvolvimento dos vários domínios sendo eles o cognitivo, o psicomotor ou o sócio afetivo e sobretudo no desenvolvimento da comunicação e socialização da criança/jovem com autismo.

Dado o estudo teórico baseado na revisão da literatura, trabalhou-se a expressão musical numa sala de ensino de estruturado de crianças e jovens com autismo de modo a desenvolver a comunicação e a socialização.

Bréscia (2003) defende que a música tem como objetivo não só desenvolver o gosto musical como também contribui para o desenvolvimento da memória auditiva, da atenção e concentração, do respeito pelo outro, da socialização, da afetividade e para que o indivíduo tenha consciência do seu corpo através do movimento. Deste modo, as atividades que implicam movimento desencadeiam a comunicação com o outro. Também Weigel (1988) e Barreto (2000) são da opinião que as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

No desenvolvimento cognitivo, a criança experiencia atividades que incluem o ritmo e o som desenvolvendo a memória auditiva, a coordenação motora e a atenção. Quando canta estabelece relações com o meio ambiente.

No desenvolvimento psicomotor, a criança tem a oportunidade de melhorar a sua habilidade motora, aprendendo a controlar os seus membros e impulsos. Weigel, (1988) considera que este equilíbrio é fundamental para a formação do sistema nervoso. Assim, os gestos, a dança os batimentos corporais permitem que a criança desenvolva o seu

sentido rítmico que de certa forma, ajudam-na a adquirir competências para a aquisição da leitura e da escrita.

No desenvolvimento sócio afetivo a criança forma a sua identidade e integra-se com o outro. Esta aprende a aceitar-se atendendo às suas limitações ou capacidades. Neste âmbito a música favorece a socialização estimulando a criança a cooperar com o outro, evidenciando as suas emoções.

Cabe então ao professor criar ambientes em sala de aula que estimulem e desenvolvam a capacidade musical e a criatividade. Parafraseando Barreto (2000:45) *“ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora).”*

Gainza (1988) sustenta que a música na escola beneficia o estado físico, psíquico e mental da criança. O estado físico é proporcionado através de atividades que promovam o descanso. No estado psíquico, o desenvolvimento de atividades sonoras promovem a expressão e a comunicação. No estado mental a música envolve a criança e o som estimulando-a a ponto que a mesma perceba a existência de uma ordem musical, ou seja, a harmonia.

No âmbito da intervenção na área da comunicação Garcia e Rodríguez (1997) propõem estratégias de intervenção baseadas nas teorias psicoafectivas, e referem como promover o “desbloqueio” da criança. Deste modo, o professor deverá estabelecer uma boa relação afetiva com a criança, dando-lhe reforço positivo, valorizando a sua auto estima e elogiando determinados comportamentos, bem como limitar os desajustados.

Quanto ao plano de intervenção, deverá ser coerente e conter rotinas, de modo a que a criança consiga prever a ação seguinte, facilitando a interação.

Na intervenção da área da linguagem Halliday (1975, cit. por Garcia & Rodríguez, 1997) sustenta que deverão estar presentes funções comunicativas tais como, a função instrumental (“quero esse objeto”), reguladora (“quero essa atividade”), interativa (“olá, tu e eu juntos”), pessoal (fala egocêntrica), referencial (só nomear), hermenêutica (“o que é isto”), imaginativa (jogo imaginativo) e a função de conversação.

Para as crianças que não utilizam a linguagem verbal deverão ser utilizados meios de comunicação aumentativa alternativa, de forma a promover a estimulação.

Na intervenção da área cognitiva Ventoso (1990, cit. por Garcia & Rodríguez, 1997: 260) referiu que os objetivos a trabalhar incidirão sobre: *“a promoção de mecanismos básicos de atenção; promoção de relações entre objetivos e meios; promoção de mecanismos básicos de imitação em situações reais e funcionais; promoção de comportamentos básicos de utilização funcional de objetos e primeiras utilizações simbólicas; promoção de mecanismos básicos de abstração, primeiros conceitos simples e, caso necessário, pré- requisitos para a discriminação preceptiva; promoção da compreensão de redundâncias, extração de regras e antecipação”*.

Nesta intervenção no decorrer de todas as sessões, a segunda atividade da aula consiste em mimar uma história baseada numa rotina diária e funcional, recorrendo ao gesto, imagem, imitação, de modo, a que os alunos compreendam o que está a acontecer e respondam corretamente às perguntas sobre a história mimada. O aluno que não utiliza a linguagem verbal, compreende e responde com a ajuda de pistas verbais abanando a cabeça para responder sim ou não, apontando com o dedo por cima das imagens.

Na área da Socialização deverão ser utilizadas estratégias que promovam a melhoria da comunicação e a interação com o outro que pode ser feito através da exploração de um instrumento musical. O instrumento musical funciona como um intermediário entre a criança e o outro, favorecendo o reforço, ou a mudança do comportamento social da criança. É neste contexto que devem ser determinadas as áreas fortes, fracas ou emergentes, de modo, que a criança seja constantemente estimulada, de forma a reduzir o comportamento não adequado e o isolamento. Nesta investigação foi posta em prática a exploração do xilofone e instrumentos musicais de pequena percussão, mantendo os alunos a dialogar musicalmente e em grupo.

2. Metodologia de Investigação

Na realização desta intervenção foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa, seguindo o modelo de investigação-ação. A designação do conceito investigação-ação para Cohen e Manion (citados por Bell, 1997: 21) "é um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...). O processo é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários e entrevistas) ". Com esta abordagem, a pesquisa associa-se à ação, uma vez que o investigador é participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994) neste modelo o investigador é o principal instrumento que observa e interage num ambiente natural. *"alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diafragmas relativos aos padrões de comunicação verbal entre os alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho que corresponde à nossa definição de investigação qualitativa incide sobre diversos aspetos da vida educativa"*(Bogdan & Bilken ,1994:69). Para estes autores, as duas vertentes (investigação-ação) fundem-se com o objetivo de melhorar através da educação, as áreas ou domínios em que os indivíduos revelam dificuldades. Os autores defendem que a pesquisa qualitativa é feita num ambiente natural sendo o pesquisador, o principal elemento para que se processe a investigação-ação.

Schon (citado por Coutinho, 2009) apresenta algumas vantagens na utilização do modelo de investigação-ação dá ao professor privilégios em planificar, intervir, analisar, observar e avaliar, uma vez que pode sempre refletir sobre as suas práticas e até mesmo melhorá-las, de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Esteves (1986) defende que a investigação-ação parte de uma situação real focada no problema para a situação de mudanças do que se pretende alcançar. Neste trabalho procura-se que os cinco alunos com Perturbações do Espectro do Autismo desenvolvam a sua comunicação e socialização através da música. Na opinião de Arends (1995), este tipo de trabalho deverá ser realizado não só pelo investigador, mas por toda a equipa que está a interagir com o grupo, trabalhando em cooperação e parceria. Deste modo,

segundo o autor supracitado o professor que está responsável pelo grupo transmitirá informações e participará nas atividades interagindo com o investigador e com os alunos, de modo a que, o investigador clarifique e formule o problema. Para que a investigação-ação se realize será necessário a cooperação de todos os elementos envolvidos colaborando nas várias fases, desde o diagnóstico até à avaliação.

No que se refere à avaliação, Arends (1995) defende que esta é muito importante para que se estabeleça um diagnóstico, com a ajuda de instrumentos para a recolha de dados, como é o caso das observações, entrevistas, inquéritos por questionário, e a análise documental.

Após a análise da situação real, e o cruzamento da informação recolhida, o investigador toma decisões do trabalho a realizar com os alunos, de modo, a alcançar o objetivo.

Cortesão & Stoer (2001) consideram que este modelo se processa na forma de espiral. Assim, sustentam a ideia de que o docente tem duas funções: o de transmitir o conhecimento científico e o de investigador, baseado nas pedagogias existentes.

Esta metodologia apresenta dois objetivos, com a ação pretende-se uma mudança quer seja ela na comunicação, socialização ou até no comportamento, abrangendo diversas áreas. Através da investigação aumenta-se o conhecimento do objeto de estudo, passando por várias etapas sendo elas a definição do objeto de estudo; a identificação do problema; a utilização dos métodos; instrumentos para se proceder à recolha de dados; a análise e a interpretação, a fim, de reunir conhecimentos para a elaboração do Plano de Intervenção.

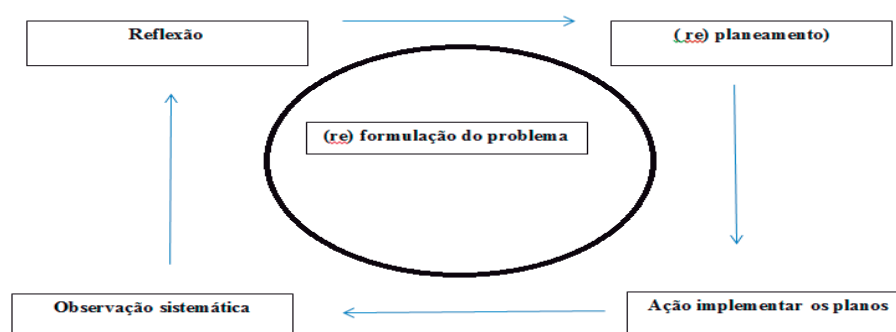


Fig 1 Modelo cíclico da investigação-ação.

A presente investigação ação permite adquirir novos conhecimentos sobre a mesma e pô-los em prática, proporcionando ferramentas essenciais para a “construção” de novos projetos de investigação. As variáveis a ter em conta na análise dos percursos dos alunos são a idade e o grau de severidade do autismo.

Face aos pressupostos enunciados partir-se-á para um trabalho de investigação no campo, fundamentado em dois domínios a música e a perturbação do espectro do autismo, com reflexões em todas as sessões preconizadas e recolha de informação a partir de várias fontes. Com este estudo pretende-se investigar de que forma a música desenvolve a comunicação e a socialização na criança com Perturbações do Espectro do Autismo.

Nesta intervenção, os dados são analisados de forma indutiva, tendo em conta alguns princípios orientadores da investigação qualitativa de acordo com Boldan & Bilken (1994: 77) “Primeiro retrata as identidades dos sujeitos que devem ser protegidas, para que a investigação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (...). Segundo, os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação (...). Terceiro, ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo (...). Quarto, seja autêntico quando escrever os resultados (...).”

Durante a investigação-ação procura-se encontrar e promover estratégias que desenvolvam a comunicação e a socialização do grupo, bem como, dar a conhecer algumas estratégias e atividades musicais como facilitadoras no desenvolvimento das áreas supracitadas nas crianças e nos jovens com Perturbações do Espectro do Autismo.

Deste modo, procedeu-se à recolha e informações sobre o trabalho desenvolvido, nomeadamente, na implementação de atividades específicas promotoras do desenvolvimento das competências cognitivas.

Neste trabalho a recolha de dados teve o seu enfoque no Currículo Específico Individual dos alunos, no Plano Individual de Transição e nos Relatórios existentes, na observação, na entrevista realizada ao docente titular de turma e nos questionários aos encarregados de educação.

3.Instrumentos e Procedimentos

De acordo com Sanches (2005, p.138), para que se estabeleça um diagnóstico da situação real, deverá recorrer-se aos instrumentos de recolha e análise de dados. “As entrevistas, as observações, o inquérito por questionário, a sociometria, bem como a análise documental, são técnicas postas ao serviço de uma boa recolha de informação, cuja utilização, na colheita dos dados e na sua análise, exige rigor, ética e profissionalismo.

Para Bogdan e Biklen, (1994) o investigador deverá realizar a sua observação num contexto natural, ou seja, no quotidiano dos alunos na escola, tal como, na sala de aula, no bar, à hora de chegada e saída, bem como, fora do contexto escola.

A presente investigação realizou-se no espaço exterior à sala de aula dois meses antes da intervenção. Dentro da sala de aula um mês antes da intervenção. Para Estrela (1994:72) “*O observador apreende um comportamento ou uma atitude inseridos na situação em que se produziram, preocupando-se com “a precisão da situação”, sendo um dos princípios e base, a “continuidade” da observação, do seu registo.*”

A observação decorreu na sala, com início às onze horas da manhã e o término às doze horas, com o objetivo de avaliar a interação do grupo, a fim de promover a comunicação e a socialização.

Assim, no presente trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: grelhas de observação, notas de campo entrevista semi estruturada a realizar junto dos docentes titulares da sala e questionários a aplicar aos encarregados de educação dos alunos da sala de ensino estruturado).

Na grelha de observação registaram-se os dados do desenvolvimento da comunicação e socialização. Para Bell (2004) a grelha observação pode ser de dois tipos: participante e não participante, embora o papel do observador será de registar da forma mais objetiva, para posteriormente interpretar os dados recolhidos. No caso desta observação foi contemplada a participante. Esta grelha permitiu registar a caracterização do aluno em estudo, contendo a idade e diagnóstico de acordo com as seguintes áreas: comunicacional e cognitiva (apêndice nº12).

Na legenda utilizou-se a “escala de sucesso”: sim, parcialmente e o não. Esta observação sistemática deverá ser planificada para que o observador saiba o que quer desenvolver na criança. No caso da comunicação pretendeu-se saber por exemplo se a palavra que o aluno aprendeu a utiliza no contexto adequado. Segundo Lakatos e Marconi (2003), neste tipo de observação há um planeamento de ações, sendo uma observação direcionada.

A grelha de avaliação de desempenho contém os parâmetros que avaliam o aluno no domínio cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, bem como as metas de aprendizagem da educação musical, meio que levará o aluno a desenvolver a comunicação e a socialização (apêndice nº 13).

As listas de verificação pretendem ser um registo da existência ou não do resultado da aprendizagem. De acordo com Fortin (2003), estas listas permitem anotar de forma sistemática a presença ou a ausência dos parâmetros definidos (apêndice nº14).

Outros instrumentos são a entrevista ao professor responsável pela sala, seguido da análise de conteúdo (apêndice nº) para recolher informações que complementem as observações e os registos da criança. “ *a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio* (Burgess, 1984, pp. 101-121).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Bilken, 1994:134).

Na opinião de Fontana e Frey (1994), existem três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nesta investigação optou-se pela entrevista semi - estruturada. Esta é a mais utilizada em investigação social; caracteriza-se por não ser

inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. A análise das informações colhidas por entrevista é mais complexa comparativamente às obtidas através de inquérito por questionário.

A entrevista não é simples conversa. É conversa orientada para um objetivo definido: recolher através do interrogatório do informando, dados para a pesquisa. O guião da entrevista é o suporte da entrevista. Mesmo quando está muito estruturado, fica nas mãos do entrevistador.

Bell (1997: 118) refere que “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade.” A entrevista é essencialmente fecunda na análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que são confrontados. Permite verificar os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização; a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos do passado.

Um dos méritos da entrevista diz precisamente respeito ao grau de profundidade dos elementos que permite recolher, possibilita também um estudo intensivo, em amplitude, de um fenómeno social. Diversas facetas podem ser exploradas na observação do material recolhido, este ao resultar de diferentes níveis de análise, caracteriza-se por ser inúmero e heterogéneo.

Relativamente ao questionário, teve por objetivo focar a opinião dos encarregados de educação acerca dos benefícios da música na aprendizagem dos seus educandos, e da sua importância para a vida social. Deste modo, o questionário teve uma estrutura lógica e uma linguagem acessível, de perguntas fechadas de modo a servirem de indicadores explicativos (apêndice nº9).

O cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permitiu compreender melhor a situação da problemática, e o seu envolvimento atendendo às áreas fortes e as fracas dos alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo relatam por escrito o que o investigador observou no decurso de uma atividade. Assim, o investigador regista as ideias, estratégias, reflexões e palpites da forma a poder conduzir melhor a atividade, bem como, dar-lhe uma continuidade pedagógica. Os autores supracitados defendem que as notas de campo dão origem a dois tipos de materiais os descritivos e os

reflexivos. Os descritivos consistem em registar por escrito locais, situações e acontecimentos. Os reflexivos têm um carácter de reflexão tal como o nome indica e baseiam-se em evidenciar opiniões, ideias e algumas preocupações por parte do observador. Nesta investigação, as notas de campo foram utilizadas ao longo das sessões para registar momentos relevantes durante a participação do grupo nas atividades.

Procedeu-se também a análise documental dos seguintes documentos disponibilizados pelo docente responsável por esta unidade de ensino estruturado referentes ao Processo Individual do Aluno: Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição, o Comprovativo médico de diagnóstico de autismo, o Relatório de Avaliação Psicoeducativa, o Relatório de Avaliação psicológica.

4. Contexto de Estudo e Participantes

Neste projeto de intervenção foram envolvidos cinco alunos na faixa etária entre os sete e os vinte anos de idade, diagnosticados com perturbação do espectro do autismo, em contexto de grupo, na sala de ensino estruturado. O grupo é constituído por cinco alunos do sexo masculino, que frequentam a escola do ensino regular em regime de inclusão através da unidade estruturada de apoio ao autismo, no Agrupamento Vertical de Escolas de Moura, Concelho de Moura, Distrito de Beja.

A investigadora, o docente titular da sala de aula, a auxiliar de ação educativa da sala de aula e os encarregados de educação dos alunos em estudo integram igualmente o grupo de participantes.

Caraterização do Concelho de Moura

O concelho de Moura localiza-se no extremo Nordeste do distrito de Beja e faz parte da Região Alentejo, Sub-região Baixo Alentejo. É confrontado a Norte com os concelhos de Mourão e Reguengos de Monsaraz, a Este com o concelho de Barrancos, a Oeste com os concelhos de Portel e de Vidigueira e a Sudoeste com o concelho de Serpa. O concelho de Moura ocupa uma área de aproximadamente 958 km² distribuída por oito freguesias, duas de carácter “urbano” - S. João Baptista e Santo Agostinho – e seis de carácter rural – Amareleja, Póvoa de S. Miguel, Safara, Santo Aleixo da Restauração, Santo Amador e Sobral da Adiça.

O concelho de Moura apresenta uma densidade populacional de 17 habitantes por Km² distribuído pela área de 958 Km², valor que se encontra acima da média dos concelhos do Baixo Alentejo, que regista uma densidade de 15,8 habitantes/Km².

No que diz respeito à atividade económica de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística de 2003 os indicadores apontam para um predomínio do sector terciário.

Caraterização da Instituição

O Agrupamento Vertical de Escolas de Moura é uma estrutura educativa que abrange a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico. É constituído por sete escolas do primeiro ciclo, cinco Jardins-de-infância e a escola sede do Agrupamento, a E.B.2,3 de Moura, que integra o segundo, o terceiro ciclos, uma Unidade de Ensino Estruturado e uma Sala de Ensino Especializado.

Quanto ao número de alunos são cerca de mil cento e noventa e seis que fazem parte do Agrupamento, podendo sofrer algumas alterações ao longo do ano letivo. Estes alunos encontram-se distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino.

Relativamente ao fator económico esta região é economicamente carenciada. A maioria dos alunos beneficia de subsídios escolares.

Caraterização da Sala de Ensino Estruturado

A sala da Unidade de Ensino Estruturado situa-se no rés-do-chão do Edifício A da Escola E. B. 2,3 de Moura. O principal acesso faz-se pelo exterior, através de uma porta, sem rampa para cadeira de rodas. Também tem um acesso direto para o interior do bloco A, através do qual os alunos se dirigem às salas de aula, biblioteca e casa de banho. A sala tem duas grandes janelas de vidro e uma disposição física que segue o Método TEACCH.

A nível de material, existe algum software educativo adquirido pela escola e material didático específico. Parte deste material, pertence ao centro de recursos do agrupamento, outra parte tem vindo a ser construída pela equipa desta unidade.

Caraterização dos Docentes

Os docentes titulares da sala de Ensino Estruturado são do sexo masculino e feminino. O Docente do sexo masculino é licenciado Primeiro Ciclo do Ensino Básico, com a especialização na Educação Especial. Trabalha na área há nove anos. E com o grupo há seis. A Docente do sexo feminino é licenciada em Português do Ensino Básico e Secundário. Possui uma Pós Graduação na Educação Especial. É a primeira vez que trabalha nesta área.

Caraterização do Grupo

A caraterização do grupo tem por base o Plano de Turma e algumas informações recolhidas nos questionários aplicados aos encarregados de Educação, e, da entrevista aos docentes.

Trata-se de um grupo muito heterogéneo que engloba algumas variantes do espectro do autismo, mas que têm revelado progressos na comunicação de grupo. Dos cinco elementos, um, não utiliza a linguagem verbal, o que, pelas suas características específicas requer um trabalho mais intensivo ao nível da comunicação e da interação.

No que diz respeito aos meios de apoio, quatro elementos do grupo beneficiaram da educação especial, três dos serviços de psicologia e da terapia da fala, e, dois elementos da terapia ocupacional.

Procedemos então a uma caracterização individual mais pormenorizada.

Aluno E – Diagnóstico: Perturbações do Espectro do Autismo.

Data de Nascimento: 4/09/2005

Caraterização da Criança: “Ao nível da realização cognitiva, o E. aponta as partes do seu corpo e do boneco, tem a noção de grande e pequeno, identifica objetos pelo tato, separa dois tipos de objetos, reconhece e demonstra a função dos objetos, faz corresponder os cartões com fotos aos respetivos objetos, dá os objetos que lhe são pedidos, reconhece imagens e antecipa a rotina. Gosta de trabalhar o jogo interativo complexo em grupo. Ao nível das funções da energia e dos impulsos o aluno apresenta uma cooperação irregular, o aluno já adere com mais facilidade e interesse às tarefas propostas, embora demonstre alguma resistência no início, não tem sido difícil desmobilizá-lo de algo que pretende fazer. Relativamente às funções emocionais, o aluno revela um comprometimento acentuado. Continua a apresentar momentos de grande irrequietude e instabilidade, com períodos de concentração e atenção curtos, necessitando sempre de apoio individualizado.

Relativamente às funções psicomotoras, o aluno E, continua a apresentar um perfil psicomotor dispráxico, apresentando ainda graves restrições na área da estruturação espaço-temporal (manifestando problemas de verbalização da ação, de planificação visual e espacial e memória. Relativamente à expressão da linguagem oral, o aluno nomeia objetos e imagens fotográficas conhecidos do seu dia-a-dia, apesar de ainda realizar algumas parafasias semânticas e apresentar vocabulário pobre e reduzido quando comparado com o desenvolvimento linguístico dito “*normal*”.

Ao nível da leitura reconhece algumas palavras, realizando atividades de emparecimento imagem-palavras. Na escrita, copia o nome por cima de linhas ponteadas apesar de alterações na grafia. No que concerne à área da Matemática, deu-se

continuidade a atividades que envolviam os números até 10. No espaço do “Bom Dia” o E revela uma participação muito positiva.”

Aluno L1. Diagnóstico: Perturbações do Espectro do Autismo – X- Frágil com Déficit Cognitivo

Data de Nascimento: 19/09/92

Caraterização do Jovem: “No que concerne às funções intelectuais, o L. apresenta um comprometimento grave. Estabelece e mantém por mais tempo o contacto ocular e inicia a interação social verbal ou não-verbal, quer com o adulto, quer com os colegas. Mantém inibição e timidez desajustada ao deparar-se com um grupo alargado de pessoas, ou em contextos não-familiares. Demonstra alterações do comportamento, nomeadamente na função reguladora (controlar o seu comportamento). O L. apresenta um comprometimento grave ao nível das funções mentais da linguagem, pois o seu desenvolvimento linguístico encontra-se abaixo da média esperada para a sua faixa etária a todos os níveis linguísticos. Nas funções psicomotoras, o L. mantém lacunas na área da noção do corpo, mais especificamente na autoimagem (face) e imitação de gestos. Revela graves restrições na área da estruturação espaço-temporal, na planificação e controlo do ato motor, o que se traduz, essencialmente, numa resposta motora descoordenada, desajustada e pouco económica. Ainda apresenta também uma excitação psicomotora, com uma atividade comportamental excessiva, e, em geral, não produtiva. O L. apresenta lacunas moderadas relativamente ao imitar. Apesar de manifestar capacidade para o fazer, o seu desempenho é, por vezes, comprometido, devido a questões emocionais. No comunicar e receber mensagens orais, verifica-se que é capaz de compreender e responder de forma adequada a questões simples, principalmente, quando se referem a assuntos do seu interesse”.

Aluno L2- Diagnóstico: Déficit de Atenção/Concentração com Hiperatividade Associada.

Data de Nascimento: 3/03/1999

Caraterização do Jovem: “Relativamente, às funções intelectuais, da atenção, das energias e dos impulsos, da orientação no espaço e no tempo, psicossociais globais, da

memória, da percepção e do pensamento o L. apresenta um comprometimento acentuado. O mesmo sucede nas funções cognitivas de nível superior. Apresenta ainda alguns momentos de irrequietude e instabilidade, com períodos de concentração e atenção curtos, necessitando sempre de apoio individualizado. Relativamente às funções psicomotoras, o L. G., continua a apresentar um perfil psicomotor dispráxico, apresentando ainda graves restrições na área da estruturação espaço-temporal manifestando problemas de verbalização da ação, de planificação visuo-espacial e memorização. Relativamente à expressão da linguagem oral, o aluno nomeia objetos e imagens conhecidos do seu dia-a-dia, apesar de ainda realizar algumas parafasias semânticas e apresentar vocabulário pobre e reduzido quando comparado com o desenvolvimento linguístico normal. Na escrita, copia o nome por cima de linhas ponteadas apesar de alterações na grafia”.

Aluno J – Diagnóstico: Perturbações do Espectro do Autismo.

Data de Nascimento: 19/04/94

Caraterização do Jovem: “Ao nível das funções intelectuais, o J. apresenta um comprometimento completo. Em termos da realização não-verbal, o aluno constrói puzzles simples, encontra o objeto escondido, dá alguns objetos que lhe são pedidos, indica o objeto grande e pequeno, mima a função de alguns objetos, executa ordens simples, associa objetos à respetiva imagem e faz jogos de emparelhamento. Mantém com o interlocutor um contacto insuficiente e uma cooperação variável, continuando a necessitar de pistas verbais e visuais. Ao nível do desenvolvimento psicomotor verifica-se que o J apresenta um quadro grave, essencialmente nas funções psicomotoras, onde revela dificuldade na planificação, regulação e controlo do ato motor. No que concerne à expressão da linguagem oral apenas produz alguns sons nasais mas quando lhe é pedido para repetir não o faz. Reage à imitação dos seus sons, aumentando a sua frequência. Apresenta assim a este nível um comprometimento completo.

Aluno N – Diagnóstico: Perturbações do Espectro do Autismo- Autismo Atípico

Data de Nascimento: 15/06/92

Caraterização do Jovem: O N, revela um comprometimento grave ao nível das funções intelectuais. Realiza com grande dificuldade as tarefas de índole cognitiva, de imitação e percepção, mantendo um nível de atenção flutuante com dificuldades acentuadas em relação à concentração. Manifesta um comprometimento grave ao nível das funções da orientação no espaço e no tempo. Relativamente às funções psicomotoras, o N apresenta um perfil psicomotor eupráxico, onde o nível de realização é completo, adequado e controlado, podendo surgir um ou outro subfactor que revela imaturidade ou imprecisão. Ao nível da receção da linguagem oral apresenta maior facilidade na interpretação de imagens, conseguindo realizar sequências de três a quatro imagens. No entanto, é necessário fornecer pistas semânticas e fonéticas para a organização e descrição de sequências. O N revelou-se este ano letivo menos introvertido, o que melhorou a sua atividade e participação, nomeadamente, ao nível do falar, apresentando ainda dificuldades moderadas”.

CAPÍTULO VI - Apresentação e Discussão dos Dados

Durante a fase de projeto e de preparação da intervenção, foram elaborados, tal como referido anteriormente, questionários a aplicar aos encarregados de educação e a entrevista. O questionário é constituído por dois grupos:

I – Dados Pessoais

II – Problemática do Autismo e Educação

A primeira parte (I – Dados Pessoais) inclui questões de resposta fechada que nos permitem identificar os sujeitos, relativamente às variáveis: Género, Idade, Habilitações Literárias, Profissão e Localidade.

Relativamente à segunda parte do questionário, Problemática do Autismo e Educação incluiu questões que nos permitem verificar como é vista a música na educação da problemática referente (Apêndice nº9).

A técnica da entrevista, que contemplou os docentes da Sala de Ensino Estruturado, antes e após a intervenção, teve como principal objetivo complementar os dados recolhidos. (Apêndice nº3 e nº6)

Elaborou-se um guião para os instrumentos descritos, a partir de questões relevantes para esta intervenção (Apêndice nº8, nº2, nº5)

As entrevistas realizadas basearam-se em perguntas abertas e decorreram normalmente, tentando ouvir de forma ativa cada um dos entrevistados. Pois, segundo Afonso (2005, p. 99), “durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado”. Foi, ainda, garantida a confidencialidade dos dados quer dos questionários ou da entrevista. Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo (Apêndice nº4 e nº7).

1.Opinião dos Encarregados de Educação

Dos cinco encarregados de educação que responderam ao questionário, três são do género feminino e dois do género masculino. As suas idades variam entre os trinta e trinta e nove anos. Quatro residem em Moura e um fora da localidade.

No que concerne às habilitações literárias, três dos encarregados de educação frequentaram o ensino básico, o que corresponde ao terceiro ciclo e dois não responderam.

Quanto à situação de emprego, três referiram estar desempregados e dois não responderam à questão.

Em relação à recolha sobre os meios de apoio utilizados para melhorar as capacidades, das crianças e dos jovens, os encarregados de educação deram a conhecer que quatro crianças / jovens beneficiaram da educação especial, três dos serviços de psicologia e da terapia da fala, e dois da terapia ocupacional.

No que reporta à opinião dos pais sobre as aulas de expressão musical na educação dos seus educandos, quatro encarregados de educação responderam que as aulas de expressão musical contribuíram para melhorar a forma como o seu educando comunica e interage, tendo sido benéficas para a sua formação. Um encarregado de educação não respondeu. Três concordaram totalmente que a música é um contributo valioso na educação das crianças, e uma terapia para as pessoas com autismo. Dois apenas concordaram com esta ideia.

Em relação às idas a diferentes tipos de espectáculo, um encarregado de educação concordou totalmente com esta importância, três concordaram e um não tem a certeza. Por isso, também apresentaram os mesmos resultados quanto ao dialogarem com os seus educandos sobre uma música que passe na rádio. Nem todos formularam a mesma opinião de que a música modifica os comportamentos caraterísticos das crianças e jovens com autismo. O resultado traduz-se que um encarregado de educação concorda totalmente, dois concordam e um não tem a certeza.

Na manifestação de opinião à afirmação de que “os jovens com autismo que apresentam dificuldades na comunicação, socialização e imaginação, beneficiam com a

música”, dois encarregados de educação concordaram totalmente, dois concordaram e um não tem a certeza. Seguidamente, na afirmação “gostava que o meu filho participasse em todas as atividades musicais da escola”, obteve-se a mesma resposta da questão anterior; dois encarregados de educação concordaram totalmente, dois concordaram e um não tem a certeza.

No que diz respeito aos diferentes tipos de músicas ou géneros musicais, os encarregados de educação manifestaram as suas opiniões relativamente a uma série de questões do seguinte modo:

“1- Todo o tipo de música é adequada para o bem estar do meu filho”. Um encarregado de educação concorda totalmente, um concorda, um não tem a certeza e dois discordam com a afirmação.

“2- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculos como, por exemplo, o Festival de Cante Alentejano”. Dois encarregados de educação concordaram, um discordou e dois não responderam.

“3- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculos como, por exemplo, Bandas Filarmónicas”. Três encarregados de educação concordaram que os seus educandos devem assistir a concertos pela Banda Filarmónica, um discordou e um não respondeu à afirmação.

“4- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculos, como por exemplo, Concerto de Música Clássica”. Um encarregado de educação concordou totalmente, dois concordaram, um não tem a certeza e o outro discorda com a afirmação.

“5- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculos, como por exemplo, Concerto de música Pop e Rock”. Dois encarregados de educação concordam que o seu educando frequente este tipo de espetáculo, dois discordam e um não respondeu.

“6- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculos, como por exemplo, espetáculo de Fado”. Dois concordaram que os seus educandos devem assistir, um não tem a certeza, um discorda e o outro encarregado de educação não respondeu.

Sistematizámos e discutimos entretanto a informação recolhida através dos questionários aplicados aos encarregados de educação dos alunos que foram objeto de estudo desta investigação. Deste modo, a análise dos questionários, no âmbito da problemática sobre autismo, permitiu-nos inferir que apenas quatro alunos beneficiaram da Educação Especial, três dos Serviços de Psicologia e da Terapia da Fala e dois da Terapia Ocupacional, não lhes sendo fornecidos outros meios que permitissem o seu desenvolvimento. Podemos afirmar que existe falta de informação por parte de alguns encarregados de educação em procurar um musicoterapeuta, dado que a música proporciona benefícios no desenvolvimento da criança e do jovem em diferentes áreas. Consideramos que os apoios utilizados foram escassos para o bom desenvolvimento das crianças e do jovem.

Relativamente ao papel da educação e da expressão musical, a maioria dos encarregados de educação considera que a música é um benefício para a formação dos seus educandos favorecendo a forma como estes comunicam e interagem.

No que concerne aos dados de opinião sobre o papel da música na vida dos seus educandos, a maioria dos encarregados de educação considera importante que esta faça parte da vida dos seus filhos, e, que estes deverão participar em todas as atividades musicais na escola. No entanto, dois dos encarregados de educação não manifestaram certeza. Quanto ao assistir a diferentes tipos de espetáculos, a maioria concorda. Um encarregado de educação discorda que o seu educando frequente espetáculos musicais, não ponderando que o está inconscientemente a privar de socializar e de comunicar, uma vez que o pode fazer através da música.

Consideramos que as diferentes opiniões revelam alguma falta de informação sobre a problemática e dos benefícios da música em desenvolver a comunicação e a socialização. Verifica-se contudo que o fazem também por uma certa proteção mas que tal atitude os priva de interagir e socializar com a sociedade.

2.Opinião dos Docentes

Os docentes consideram que devido às características e especificidades do grupo que é bastante heterógeneo, deverá ser desenvolvido um trabalho de rotina repetitivo a todos os níveis, de modo a que se verifique desenvolvimento de aprendizagens. Desta forma, referem que é necessário ir ao encontro das suas vivências, de perceber o que já dominam e o vocabulário que utilizam para o desenvolver de forma a saber aplicá-lo noutros contextos. Salientaram também a importância da música no desenvolvimento das competências dos jovens com autismo. É que, o grupo em questão já beneficia de aulas de expressão musical há cinco anos.

CAPÍTULO VII – Plano de Ação

Quando nos propusemos à elaboração deste trabalho baseámo-nos muito na experiência profissional que já tínhamos no ensino da música, no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, numa sala de multideficiência. Para um grupo de alunos com perturbações do espectro do autismo foi a primeira vez, o que tornou esta investigação mais aliciante e arriscada, pelo facto de não existir um modelo a seguir.

Este projeto de intervenção inspirou-se na metodologia dos pedagogos Dalcroze, Gordon, Orff, Wuytack, Willems e Shafer e outros autores citados na bibliografia que se debruçaram sobre a perturbação do espectro do autismo. Durante a mesma foram desenvolvidas dez sessões de expressão musical que seguiram a estrutura base defendida por estes autores, variando apenas numa ou duas atividades. Pensámos em mantê-la, criando uma rotina, de forma a permitir ao grupo antecipar as atividades que iam acontecendo. As sessões foram coletivas possibilitando a abertura de canais de comunicação dentro do grupo.

Tendo em conta que a música pode reforçar e mudar o comportamento social, foram introduzidos instrumentos musicais durante as sessões como intermediários entre o investigador e a criança. Através da sua exploração, desenvolveu-se a criatividade e promoveu-se a satisfação emocional.

Após uma observação prévia, foi delineada a planificação, partindo da identidade sonora e das necessidades dos alunos, sendo definidos os objetivos para toda a intervenção. Cada sessão contou com aproximadamente quarenta e cinco minutos.

Relativamente ao espaço na sala de aula, o grupo foi sentado confortavelmente em cadeiras e posicionado em semicírculo,

No que concerne a estratégias utilizadas, conhecer a criança/jovem foi uma das prioridades estabelecidas, de forma a estabelecer uma boa relação pedagógica, bem como a necessária empatia. Ir ao encontro dos interesses dos alunos perguntando o tipo de música que preferiam ouvir ou cantar, quais as suas rotinas, o que gostam e o que não gostam de fazer, entre outras. A segunda prioridade contou com o estabelecimento de rotinas, de modo a ajudá-los a organizarem-se, dando-lhes previsibilidade do decurso

da aula e conferindo-lhes maior autonomia. A terceira foram as instruções simples, objetivas e claras, utilizando um vocabulário acessível para que o grupo se mantivesse atento, a utilização de pistas verbais e o recurso a imagens, à linguagem corporal. A quarta relacionou-se com a programação das atividades seguindo uma sequência, mas tendo sempre presente a questão da flexibilidade, ou seja, mudar de atividade caso não estivesse a surtir o efeito desejado. A quinta estratégia relacionou-se com a escolha do repertório musical que devia ser alargado em vários géneros musicais, desde que não fosse utilizada música eletroacústica ou metálica, que poderia ferir a sensibilidade da criança, e tendo em consideração o meio étnico e social em que habitam. A sexta estratégia, o tempo da atividade, teve em conta a idade dos alunos e as suas características, para que aula ocorresse dentro dos quarenta e cinco minutos. A sétima tratou da criatividade, deixar fluir a música, deixá-los cantar ou tocar sempre que pedissem, elogiá-los de forma a valorizar a sua autoestima. A oitava estratégia, tal como numa sala de ensino regular, foi a de suprimir tempos de espera de forma a captar a atenção e concentração dos alunos, pois poderiam ficar ansiosos e originar um comportamento não adequado.

Apresentação e Análise das Sessões Programadas

Sessão nº1 Data: 9/01/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Willems, (1970) Gordon (2000).
Autores:	Dias (1999), Rutter (1998), Hermelin e O'Conner (1970), Wing (1979, citado por Thaut 1999).
Objetivos:	Comunicar de forma mais espontânea; aumentar a distância entre a criança e o parceiro no processo comunicativo; desenvolver a voz cantada; desenvolver a linguagem corporal; desenvolver a coordenação

	motora e memória auditiva.
Descrição das Atividades	<p>Começámos por cantar a canção de apresentação, acompanhada ao teclado, com o objetivo de desenvolver no grupo a memória auditiva e a voz cantada.</p> <p>Foi explicado aos alunos que cada um ia dizer o seu nome na canção, logo que chegasse a sua vez. Deste modo, primeiro foi exemplificado com os professores e as auxiliares da sala e só depois os alunos cantaram. Somente o J, que não utiliza a linguagem verbal, não cantou, mas participou na atividade, de acordo com as suas limitações (movendo o corpo ao som da música).</p> <p>A segunda atividade traduz-se numa história mimada com uma melodia de fundo que se intitula “Titanic”. A temática da história mimada incidiu na rotina diária: levantar, fazer a higiene, vestir e tomar o pequeno-almoço.</p> <p>Em simultâneo com a história mimada, como estratégia, foi apresentado um <i>PowerPoint</i> sobre a mesma com recurso à imagem. Assim, recorreu-se a meios diferenciados que despertam para a aprendizagem. Nesta atividade, foi pensado qual o conteúdo que queríamos que o grupo aprendesse, mediante três objetivos: saber vestir algumas peças de roupa; ser autónomo na execução de uma tarefa; executar tarefas de higiene pessoal. No final da atividade, perguntámos quem queria contar uma pequena história com gestos. O N quis contar a sua história e estendeu as mãos para fazer o gesto de tocar piano. Dado que a história ou sonho do N se situava a nível musical, foi solicitado que tocasse no teclado da sala de aula. O aluno sentou-se ao teclado, começou a tocar apenas com o dedo indicador da mão direita e da esquerda, cantando uma canção que conhecia.</p> <p>Na terceira atividade foi dada primazia ao conceito altura. Foi executado na flauta de bisel um excerto da peça “Os Loucos de Lisboa” e outra melodia, com base na improvisação, para explorar as referências que as</p>

	crianças tinham de um instrumento musical específico e das relações que estabeleciam com os sons. Face a esta atividade, os alunos tinham de indicar qual a primeira melodia que ouviram. O J, como não utiliza a linguagem verbal, levantava uma carta com o símbolo do sim ou não.
--	--

Observação: 1ª Atividade – Pudemos constatar que os alunos memorizam muito facilmente a letra, mas não conseguem cantar no tom, mesmo com o auxílio do instrumento musical. Também se verificaram algumas dificuldades na coordenação motora, sobretudo no aluno (E).

2ª Atividade- O N memoriza com muita facilidade a letra de canções através da música. No entanto, precisa de ser trabalhada a voz, de forma a entrar no tom de uma melodia. Posteriormente, todos os alunos quiseram executar a sua música no teclado da sala de aula. As melodias cantadas pelos alunos pareciam pequenos ‘excertos’ de músicas que já tinham interiorizado e que ainda estavam nas suas mentes, de acordo com o conceito de “*audiation*” apresentado pelo pedagogo Gordon (2000).

3ª Atividade – O grupo manteve-se em silêncio e ouviu a professora tocar duas vezes seguidas duas melodias diferentes e, à pergunta “ São iguais?”, responderam de imediato que não. Executou-se novamente a mesma melodia duas vezes e os alunos responderam que eram iguais. O J levantou a carta com o símbolo do não e do sim, uma vez que não utiliza linguagem verbal, e acertou as respostas.

Fundamentação: Na primeira atividade, Canção “Eu sou...”, foi seguida a metodologia de Willems (1970) que pretende que os alunos cantem, tendo em conta o aspeto sensorial do som, altura, duração e intensidade e o aspeto afetivo, que está relacionado com a emoção e que é provocado pela música, desenvolvendo a escuta interior e a imaginação.

Na segunda atividade, a história mimada com recurso à imagem. De acordo com Dias, (1999), este recurso é fundamental no ensino destas crianças, quer no âmbito da leitura e da escrita quer de outras áreas que envolvam a abstração.

Sessão nº2 Data: 16/01/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Ward (1964) Dalcroze e Carl Orff (1995)
Autores:	Bannan (2005), Wisnik (1999) e Voloshinov (1986), Copland citado por Jeandot e Paz (1990)
Objetivos:	Desenvolver a comunicação, a memória auditiva, a capacidade de concentração a coordenação motora e a socialização.
Descrição das Atividades	<p>Deu-se início à segunda sessão com uma canção de rotina “ Olá um Bom Dia”, que significa que a aula de expressão musical vai começar.</p> <p>A canção apenas tem uma quadra em rima, a fim de facilitar a memorização. Pretendemos estimular o grupo auditivamente e a nível visuo-motor, uma vez que, em simultâneo, o grupo canta a canção e marca a pulsação com vários níveis corporais (bater palmas, bater com as mãos nas pernas e bater com os pés alternados no chão). É estimulada a audição interior, a respiração, bem como a ressonância nasal, que permite cantar afinado.</p> <p>Na segunda atividade de rotina, foi contada uma história mimada intitulada “A Folga do Soldado”, (mímica de J.C. Godinho em simultâneo com a melodia “ Pequena Serenata Noturna” de Mozart). Esta atividade de rotina, o conto da história mimada com a introdução da música, despertou interesse e estimulou o grupo, desenvolvendo o gosto pela atividade musical e a comunicação, indo ao encontro das necessidades. No final da história mimada, foi perguntado ao grupo o conteúdo e através de pistas verbais e da ajuda da imagem projetada na parede da sala no <i>PowerPoint</i>, os alunos foram participando um a um e realizaram a proposta de atividade que se encontrava no último diapositivo do <i>PowerPoint</i>: ordenar, por imagens, a sequência da história. Esta atividade pretendeu desenvolver a memória auditiva, a</p>

	<p>capacidade de concentração, a coordenação motora e a socialização.</p> <p>Na terceira atividade, foi explicado aos alunos que se tinham de movimentar-se pela sala, ao som de uma música e quando o som se extinguia, tinham de parar e ficar imóveis. A Professora de expressão musical exemplificou, e, de seguida, todos os alunos participaram na atividade.</p> <p>Na última atividade, privilegiou-se o canto, pretendendo-se desenvolver a comunicação, a socialização, a capacidade de concentração e a voz cantada. Esta atividade contribuiu para tornar o ambiente ainda mais alegre e favorável à aprendizagem. Para isso, é necessário que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por esse ambiente. Este passo para a socialização foi procurado nas canções já interiorizadas. Deste modo, cantámos a “Cinderela,” de Carlos Paião, acompanhada ao teclado e, posteriormente, fizemos um <i>Karaoke</i> com um microfone imaginário.</p> <p>Por fim, terminámos a aula de expressão musical a acompanhar a canção com instrumentos de pequena percussão, tais como: pandeireta, maracas, tamborim e triângulo.</p>
--	---

Observação: 1ª Atividade – O aluno J marca a pulsação por momentos curtos, mas consegue marcá-la com os dois níveis corporais (palmas e mãos nas pernas), com os pés ainda não consegue coordenar. O aluno E manifesta ainda muitas dificuldades em coordenar os membros inferiores na marcação da pulsação. O restante grupo marca de forma adequada a pulsação com os níveis corporais.

2ª Atividade- O grupo esteve em silêncio e com atenção e foi tentando adivinhar a história. O aluno L1 levantava várias vezes o braço e dizia: - “ Eu sei”. O aluno E identificava de imediato a ação e, em simultâneo, descrevia-a. Os alunos L2 e N iam respondendo quando solicitados, através do fornecimento de pistas verbais. O J apenas apontava com o dedo o resultado, através das imagens do *PowerPoint* apresentado.

3ª Atividade- Ao som do excerto musical, os alunos movimentaram-se pela sala livremente, na posição de círculo atrás uns dos outros, como se de uma fila se tratasse. À extinção do som todos paravam a tempo à exceção do aluno E que parava depois para representar uma posição de estátua que tinha idealizado. Os alunos manifestaram satisfação na participação da atividade.

4ª Atividade- Os alunos cantaram a canção intitulada “Cinderela” de Carlos Paião, acompanhada ao teclado pela professora de expressão musical. A canção foi introduzida por partes com omissão de palavras. Mais uma vez se denota a facilidade na memorização de letras. No entanto, a dificuldade de apanhar o tom da música ainda se verifica.

5ª Atividade- No acompanhamento da canção “Cinderela”, de Carlos Paião, com recurso aos instrumentos de pequena percussão (pandeireta, tamborim, maracas e clavas), o aluno E revelou dificuldades na coordenação motora, só conseguiu marcar a pulsação da música com auxílio e através do processo de imitação. O J participou na atividade por momentos curtos, marcando a pulsação com as maracas. Os restantes alunos não revelaram dificuldade nesta atividade.

Fundamentação: A primeira atividade, “Canção do Bom dia”, não só nos indica o início da aula, como também se torna necessária para educar a voz cantada. De acordo com a pedagoga Ward (1964), “*En la Educación de la voz, la primera etapa a franquear es evidente se trata de transformar la voz parlante en voz cantante; en otras palabras, hacer de la voz del niño um instrumento musical afinado y com ressonancia*”.

A segunda atividade, escolha da linguagem musical como principal mediador entre nós e o grupo, apoiou-se nos argumentos de Bannan (2005), Wisnik (1999) e Voloshinov (1986), que apontam para a introdução da música neste tipo de atividade.

Segundo Copland, “*Todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões, variáveis, sob certo aspeto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que corresponde a ouvir, escutar e compreender. Essa é a razão pela qual o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e de seu estágio auditivo*” (Copland citado por Jeandot, 1990:22).

A história mimada com movimento baseia-se na pedagogia utilizada por Dalcroze, sendo um dos pilares da sua proposta pedagógica o movimento e a capacidade de sentir e fazer. O uso da música de fundo em simultâneo com a mímica despertou o interesse do grupo, desenvolvendo a comunicação, indo ao encontro das necessidades de expressão, que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva. Parafraseando o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Brasil “ É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui numa única possibilidade” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998: 65).

Na terceira atividade, ao cantar em *Karaoke*, observa-se o sentido rítmico de cada criança, pois, segundo Paz (2000:63) é nesses momentos que “ *o professor começa a observar o senso rítmico de cada criança. Desde os primeiros contatos, a criança é levada a cantar bonito e não a gritar. Observando sempre a extensão das vozes infantis, o professor vai acrescentando, aos poucos, outras músicas*”.

Por último, o acompanhamento da canção foi baseado na metodologia e nas sugestões do pedagogo Carl Orff (1994) segundo o qual a música para crianças deverá ser acompanhada por instrumentos musicais de pequena percussão.

Sessão nº3 Data: 23/01/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Kodaly (citado por Cruz, 1998)
Autores:	Almeida(2000), Frith (1989), Gardner (1995), Gainza (1988)
Objetivos:	Desenvolver a comunicação, a socialização, a atenção e a concentração; identificar e reconhecer timbres, através dos instrumentos musicais
Descrição das Atividades	1ª Atividade: mantém-se a canção de rotina “ Olá um Bom Dia”, para cantar e marcar a pulsação com vários níveis corporais e, por último, foi

	<p>introduzido o fechar dos olhos, enquanto cantavam, para percebermos o que imaginavam.</p> <p>Na segunda atividade, foi contada uma história mimada onde os instrumentos musicais eram os principais intervenientes. Trata-se da associação gesto, imagem e som. O <i>PowerPoint</i> apresentado foi concebido para responder aos seguintes problemas: a identificação do instrumento musical; o reconhecimento do seu timbre; o reconhecimento do espaço físico da história. Mediante tais problemas, pensámos também em facilitar o conteúdo através da associação imagem e som. Foram utilizadas estratégias com o objetivo de identificar e reconhecer timbres, através dos instrumentos musicais apresentados no <i>PowerPoint</i>. O ato de compreensão é um processo cognitivo, e por isso devemos procurar caminhos alternativos, que possibilitem ao aluno a compreensão, respeitando o tempo de cada um, de modo a que se supere a sua própria limitação. Este <i>PowerPoint</i> tem a intenção de oferecer ao aluno um apoio pedagógico diferenciado, uma vez que se trata de um grupo com grandes dificuldades na imaginação, comunicação e compreensão de uma sequência. As imagens foram motivadoras porquanto captaram a atenção dos alunos, reforçando o som e a mensagem transmitida. Há que dar-lhes novas oportunidades de aprendizagem e, por conseguinte, uma metodologia adequada, direcionada às suas necessidades. Esta temática acabou por representar uma profissão (Maestro), despertou mais o interesse nos alunos para os vários ofícios, bem como permitiu o desenvolvimento da acuidade auditiva (semelhança e contraste tímbrico).</p> <p>Durante esta atividade, todas as vezes que aparecia a imagem ou o som do instrumento musical, os alunos tinham de imitar como se tocava através do gesto.</p> <p>A terceira atividade consistia numa pequena frase rítmica, constituída por semínimas e pausas de semínimas, de forma a associar a imagem ao movimento, marcando com a palma da mão a pulsação. Estas atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Começámos</p>
--	--

	<p>por fazer a associação som e silêncio através da imagem, várias vezes, marcando o ritmo com palmas. A atividade não foi conseguida e, por isso, mudou-se rapidamente de estratégia, através do processo de imitação da professora, ao som de um excerto musical, uma vez que cada criança nos mostra uma maneira particular e individual de adquirir conhecimento e processar informações.</p> <p>Na quarta atividade, foi reforçado o canto coral com uma canção intitulada “ Dançando Pulirando”, repertório tradicional do Baixo Alentejo. É importante o contacto com diferentes géneros musicais, na expressão musical oral e instrumental, que se manifestará na integração de outras áreas da educação. A canção foi acompanhada ao teclado, enquanto os alunos cantaram dentro do tom; estava em dó maior. A aula terminou com o grupo a acompanhar a canção com instrumentos musicais de pequena percussão existentes na sala de aula.</p>
--	--

Observação: 1ª Atividade - O N não conseguia “sonhar” enquanto cantava e, por isso, a sua resposta tinha sido “não sonhei com nada”. O L1 sonhava com a auxiliar da sala de mão dada, outras vezes sonhava que estava no café e ainda outras que passeava com o namorado. O L2 também descrevia situações diferentes e o E sonhava sempre com o fantasma e a bruxa. Nesta atividade não sabíamos o que se passava com o J que permanecia em silêncio, apreciando apenas a música e movendo o seu corpo. Pudemos constatar que cada caso é único e, por isso, as opiniões diferem.

2ª Atividade- Os alunos estiveram muito atentos ao conto da história L1, L2. E e N foram-na descrevendo à medida que a compreendiam, manifestando alegria por estar a conseguir decifrar a história. Ao imitar o gesto de tocar violino, clarinete e tuba ficaram contentes por serem capazes de o fazer, reforçando a sua auto estima. Verificou-se que para o grupo é mais fácil de imitar gestos corporais sem métrica. O J imitou corporalmente os instrumentos musicais, sempre com ajuda, através de pistas verbais e por imitação da professora de expressão musical.

3ª Atividade- Constatámos que a perceção, a aprendizagem da leitura convencional e a exploração da imaginação são metas a serem trabalhadas, uma vez que

ainda não estão estabelecidas conexões entre a imagem e a leitura da semínima e pausa da semínima. Através do processo de imitação, os alunos conseguiram com sucesso marcar as semínimas e fazer silêncio nas pausas.


4ª Atividade- Através desta atividade, verificou-se que os alunos começam já a cantar dentro do tom. Denota-se a nível musical uma pequena evolução, a nível auditivo como também no desenvolvimento da comunicação. No término da aula, que excedeu os quarenta e cinco minutos, os alunos acompanharam a canção, por iniciativa própria, com os instrumentos de percussão da sala de aula.

Fundamentação: A estrutura da aula mantém-se, pois de acordo com Almeida (2000), a necessidade de criar rotinas surge para representar as atividades de forma sequencializada.

Na primeira atividade, durante a canção “ Olá Um Bom Dia”, foi solicitado aos alunos que fechassem os olhos enquanto cantassem, pois, de acordo com Frith (1989) existe uma lacuna ao nível da imaginação nas crianças com PEA. Pretendeu-se assim desenvolver essa lacuna, solicitando-lhes, a partir desta sessão, que “sonhassem” enquanto cantavam.

Na segunda atividade, foram utilizados sons semelhantes e contrastantes de instrumentos musicais da orquestra sinfónica. Howard Gardner (1995) defende a teoria das inteligências múltiplas e indica a música como um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio psicossomático. Constata-se que através das atividades musicais, recorrendo a estas estratégias e materiais, se têm aberto canais de comunicação e de interação com o outro, desenvolvendo o processo de socialização. Parafraseando Gainza (1988:22); *“A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”*.

Sessão nº4 Data: 30/01/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Storms. (2003)
Autores:	
Objetivos:	Desenvolver a comunicação, a atenção e concentração e o jogo simbólico
Descrição das Atividades	<p>A primeira atividade é a canção “ Olá um Bom Dia”, marcação da pulsação e a pergunta final relacionada com a imaginação.</p> <p>Na segunda atividade, o conto da história mimada é sobre uma brincadeira de crianças que jogam à bola. O grupo está concentrado e tenta adivinhar. No final do conto é desenvolvida a comunicação e a memória visual e auditiva. Fazem-se perguntas sobre o decurso da história, procedendo os alunos ao reconto da mesma sempre com ajuda das pistas verbais.</p> <p>Como terceira atividade foi realizado um jogo de concentração intitulado “ Não acordem o cão”. O jogo foi exemplificado pela docente de expressão musical e pelo responsável da sala, de modo a que os alunos se sentissem mais confortáveis. Trata-se de um jogo mais difícil do que o jogo de audição, uma vez que exige aos jogadores a participação na atividade musical em silêncio. Este jogo tem uma duração máxima de quinze minutos, aconselhado pelo professor Storms, (2003). O jogo processa-se da seguinte forma: os jogadores sentam-se no chão em círculo, enquanto um jogador se senta sozinho no meio do círculo com os olhos vendados. À sua frente encontra-se um objeto, “ o osso”. Um dos elementos do círculo, escolhido pelo professor, tem a tarefa de retirar o “osso” em silêncio. Se o “ cão” notar, ou seja, o menino que tem os olhos vendados, tenta agarrar o objeto sem se levantar, apenas esticando os braços. Se o “ladrão” for bem-sucedido, passará a ser o “ cão”, dentro do círculo.</p>

	<p>Na última atividade foi cantada a canção “ Ó Laurindinha”, acompanhada por instrumentos de pequena percussão com o seguinte ostinato rítmico:</p> 
--	--

Observação: 1ª Atividade – Mantém-se a canção “ Olá um Bom Dia” e, no fim da atividade as respostas dos alunos tendem a repetir-se, como nas sessões anteriores.

2ª Atividade- O grupo está concentrado e tenta adivinhar o que se está a passar, à exceção do aluno J que revela momentos de ausência.

3ª Atividade – Os alunos manifestaram muito interesse e empenho na realização desta atividade, de tal modo que queriam passar o resto da aula a repetir o jogo. O L1 não conseguiu ir em silêncio tirar o objeto ao “cão”, começava por dizer que ia tirar o objeto, dizia o nome do objeto e outras palavras relacionadas com o jogo. O aluno N que tinha os olhos vendados, mesmo com o som das palavras do L1, não mostrava astúcia em proteger o objeto deixando que lho tirassem. A nível cognitivo e motor, os alunos manifestam lentidão na ação. O L2 solicitava para ter os olhos tapados e proteger o objeto, manifestando maior atenção e concentração, ao passo que lhe era difícil retirar o objeto. O aluno E era rápido a retirar o objeto, mas quando tinha os olhos tapados, mostrava lentidão nos seus movimentos.

4ª Atividade- Os alunos cantaram a canção “ Laurindinha”, dentro do tom em Ré Maior, o que considerámos um grande progresso no desenvolvimento auditivo e da voz cantada. No entanto, não podemos dá-lo como adquirido, poderá ter sido uma situação momentânea que talvez se continue a desenvolver.

Relativamente ao acompanhamento com ostinato rítmico, só o aluno N conseguiu através do processo de imitação do professor. O restante grupo marcou a pulsação, mas o J apenas por alguns momentos. Noutros momentos, o aluno move-se corporalmente ao som da harmonia.

Fundamentação: Ao planificar para a terceira atividade o jogo de atenção e concentração “ Não acordem o cão”, tiveram-se em consideração as diretrizes do professor Storms (2003:13), ” *com estes jogos, pretendemos atingir os três objetivos pedagógicos primordiais: educação social, educação criativa e educação musical (...)*

“ Nos jogos de audição e concentração, dança e movimento foca-se o aspeto social relegando os aspetos musicais e criativos para segundo plano.”

Sessão nº5 Data: 6/02/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Carl Orff
Autores:	
Objetivos:	Desenvolver a socialização, a comunicação, a criatividade e a improvisação rítmica do grupo.
Descrição das Atividades	<p>A primeira atividade é igual à das sessões anteriores.</p> <p>Na segunda atividade, a ação da história mimada desta sessão localiza-se na praia. Pretendeu-se que a aula tivesse um início prático e instrumentalizado, pois estes alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e concentração, precisando de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e motivadoras. Foi necessário desenvolver a atenção do grupo com estratégias diferenciadas para depois entenderem o conteúdo. Remetemo-nos à história criada: uma ida à praia e a colocação dos objetos na areia (chapéu de sol, toalha, vestuário, óculos de sol e chinelos). Com o soprar do vento, os objetos iam desaparecendo um a um. Trata-se de uma aprendizagem pela descoberta na resolução de problemas.</p> <p>Na terceira atividade foram apresentados xilofones (xilofone soprano, contralto e baixo) e a forma como se executam sons, a fim de que o grupo explorasse o mundo sonoro. Esta atividade foi pensada para explorar a socialização, a comunicação e, musicalmente, a criatividade e a improvisação rítmica do grupo. Na generalidade, a exploração do instrumento foi concebida por várias etapas: 1ª) todos exploram o instrumento musical, executando um de cada vez a sua melodia; 2ª)</p>

	tocam todos em simultâneo; 3ª) executam novamente a sua melodia, um de cada vez, 4ª) por fim, voltam a tocar todos ao mesmo tempo.
--	--

Observação: 1ª Atividade - Obtivemos as mesmas respostas, quando explorámos a imaginação, à exceção do L2. O N não pensou em nada enquanto cantava. O J não se manifestou. O L1 sonhou com a auxiliar, o L2 com a loja da mãe e o E com o fantasma e a bruxa.

2ª Atividade - O grupo, através das imagens apresentadas no *PowerPoint*, foi memorizando os objetos que tinham sido levados pelo vento, contaram-nos, associando números e desenvolveram a comunicação, bem como o pensamento lógico-matemático. É de notar uma evolução na compreensão de conhecimentos, na linguagem verbal e não-verbal. O J responde às questões, apontando com o dedo na imagem do *PowerPoint*.

3ª Atividade – Ao introduzir os xilofones explicámos e exemplificámos como se tocava. O aluno L2 dirigiu-se à professora de expressão musical e solicitou-lhe de imediato as baquetas, porque queria muito tocar.

Na generalidade o grupo manifestou alegria, cada um explorou o seu instrumento musical, tirando partido de uma variedade sonora. O J manifestou agrado por lhe ser atribuído o xilofone e executou os sons mi e fá sempre marcando o seguinte ritmo: (Tá ti-ti).



O E, inconscientemente, tocou o acorde de dó maior, o N explorava os sons de forma ascendente e descendente, o L2 explorou o instrumento musical partindo da exploração sonora. O L1 explorava o som do instrumento e, ao mesmo tempo, divagava, dizendo “Fui passear na escola”, “Fui com a Sónia ao café”.

Fundamentação: Na segunda atividade a resolução de problemas envolve a aplicação da Matemática ao mundo real, servindo a teoria e a prática das ciências atuais e das emergentes. O uso das capacidades de resolução de problemas, apresentado no *PowerPoint*, é uma forma de alargar as abordagens tradicionais de resolução de problemas e implementar novas estratégias de interação e estimulação, recorrendo ao uso de imagens e de conceitos espaciais. Através desta história o grupo deveria formular

questões/analisar o problema, definir o problema e descobri-lo através da experimentação. Contudo, “teria por obrigação” retirar da sua experiência conhecimentos, para os aplicar noutras situações.

Na realização desta atividade, pensamos que era fundamental o grupo compreender os princípios matemáticos; saber como e quando usar o cálculo e desenvolver competências na resolução de problemas e na ordenação do pensamento, embora com ajuda verbal, visto tratar-se de alunos que apresentam défice cognitivo associado à perturbação do espectro do autismo.

Na terceira atividade foi utilizada a pedagogia de Orff (1994). A sua pedagogia musical crê que a criança se orienta através de movimentos e sons naturais para fazer música. Para Orff, a música, o movimento e a fala são partes integrantes para que se faça música. Deste modo, a experiência musical deverá ser facultada a todas as crianças, através da sua vivência. O contacto com a experiência musical, segundo o pedagogo, proporciona à criança bases sólidas para um pensamento mais elaborado.

Sessão nº6 Data: 20/02/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Schafer (1975)
Autores:	Barreiro e Gonçalves (2005), Costa e Vianna (1985, citado por Mileco, Brandão & Milleco, 2001) Barcellos (1980), Leinig (2008), Benenzon (1985) (Unesco, 1994: 34)
Objetivos:	Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal e o pensamento abstrato, a socialização e a memória auditiva.
Descrição das	A primeira atividade, “ Canção do Bom Dia”, decorreu conforme o

Atividades	<p>previsto com a obtenção final das mesmas respostas.</p> <p>Na segunda atividade, a ação da história mimada desencadeou-se na cozinha, centrando-se na elaboração de um bolo. Os alunos estiveram muito atentos a identificar os ingredientes que iam aparecendo e em simultâneo iam dizendo como se chamavam. À medida que se ia utilizando o gesto na elaboração do bolo, também iam adivinhando as diferentes etapas colocando o dedo no ar e respondendo um de cada vez, sempre com a ajuda de pistas verbais. O J apenas apontava com o dedo as imagens do <i>PowerPoint</i>, de acordo com o ingrediente a utilizar no bolo. No fim da atividade conseguiram nomear todos os ingredientes que compunham o bolo. Fizeram também um jogo para descobrir qual era o ingrediente intruso que estava no <i>PowerPoint</i> e que não foi utilizado no bolo. Conseguiram responder com sucesso.</p> <p>Na terceira atividade, foi entoada uma canção intitulada “Jimba Paplusjka”, com o intuito de desenvolver a comunicação, a memória auditiva e, sobretudo, a noção de tónica dominante, a perceção, a atenção e a concentração. O canto estimula tanto a criatividade quanto a capacidade do grupo em comunicar. A sua principal função é trazer liberdade de expressão. Começou-se por entoar a canção apenas por frases: “Jimba Jimba Jimba papalusjka, Jimba Jimba Jimba papagae”. Os alunos memorizaram a palavra “papagaio” e rapidamente começaram a cantar. O som foi corrigido, mas, preferiram insistir na palavra papagaio. A canção foi acompanhada ao teclado e todos os alunos cantaram, à exceção do J, que não utiliza a linguagem verbal. No entanto, juntamente com os outros, tentou marcar a pulsação e fê-lo por momentos curtos com as mãos nas pernas. Depois de a canção ter sido memorizada mais rapidamente que o esperado, realizou-se uma dança de roda para resolver questões de lateralidade e fomentar a socialização através da expressão corporal. Já se verificam melhorias no aluno E, os restantes conseguiram realizar a atividade com sucesso.</p> <p>No final da aula, foi-lhes dado os xilofones para que “ brincassem musicalmente”, experienciando sons, de modo a criar a sua própria</p>
-------------------	---

	composição musical.
--	---------------------

Observações: 2ª Atividade - O grupo manteve-se com muita atenção e, em simultâneo, iam tentando adivinhar os ingredientes que faziam parte do bolo. No decurso dos acontecimentos, os sons tornaram-se uma peça fundamental no desenvolvimento da compreensão da história, o que veio facilitar a memorização. No final foi solicitado ao grupo a realização do bolo e a nomeação dos ingredientes introduzidos. Os alunos conseguiram memorizar com sucesso os ingredientes do bolo, desenvolvendo a comunicação e o pensamento abstrato. A atividade foi realizada com muito sucesso.

3ª Atividade - Verificou-se que a música, executada pela docente de expressão musical ao teclado, foi utilizada como estímulo para movimentação, ou seja, a dança. O E manifestou dificuldades na coordenação motora, no reconhecimento do pé direito e do pé esquerdo, pelo que foram adotadas estratégias de remediação momentâneas, a fim de ajudar o aluno a concretizar a dança com sucesso. O J,N,L1eL2 realizaram corretamente a dança e estiveram dispostos a repeti-la várias vezes. O grupo demonstrou alegria.

4ª Atividade - Foi possível verificar que o grupo manteve a atenção e vivenciou o momento. O L2 manifestou algumas dificuldades na compreensão do som agudo e grave, apesar da utilização de estratégias diversificadas tais como: a representação do som grave associado ao trovão e do som agudo associado ao passarinho. O L1 explorou o xilofone, compreendeu a noção do som grave e agudo e executou a sua composição por meio de improvisação. O N tocava em todas as lâminas na posição ascendente e descendente como se das ondas do mar se tratasse. O E realizou a sua composição e foi muito criativo. O J utilizou o ritmo semínima e duas colcheias sempre na mesma nota (Fá).

Os alunos revelaram grande entusiasmo por esta atividade, pois tinham à sua frente um objeto sonoro.

Fundamentação: A elaboração do bolo na história mimada prepara os alunos para ajudarem o adulto em casa, ou noutro qualquer local, em tarefas funcionais. De acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994: 34), "*Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição*

eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária... ”. Assim, pensámos em realizar tarefas que preparem o grupo na área funcional numa perspetiva realista. Tendo em conta a idade do grupo e as áreas fortes e fracas, foi pertinente a realização deste tipo de atividade, uma vez que o papel da escola, para além da transmissão de conhecimentos e de outras múltiplas funções, deverá também passar pelo fornecimento de respostas atendendo às características, desejos, exigências e diversidade dos seus alunos. Segundo Barreiro e Gonçalves (2005), o objetivo da escola, é proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais, a viabilidade de se poderem integrar social e profissionalmente no mercado de trabalho. De acordo com o Plano Individual de Transição do aluno N, este realizará tarefas no Centro de Dia que poderão ser desenvolvidas tanto na cozinha, como na lavandaria. O L1 manifesta gosto por muitos trabalhos femininos, pelo que a preparação do bolo foi ao encontro dos seus interesses. O L2, segundo o seu Plano Individual de Transição, desempenhará tarefas na mercearia da mãe. Neste caso, é importante identificar o açúcar, ovos, farinha, entre outros géneros alimentares. Pretende-se com esta atividade oferecer aos alunos mais autonomia pessoal, convívio social e aberturas de canais de comunicação.

Na terceira atividade, a introdução da canção é sempre necessária numa aula de expressão musical e neste grupo especialmente, visto que um dos objetivos tem o seu enfoque na socialização. O canto estimula tanto a criatividade quanto a capacidade do grupo em comunicar. A sua principal função é trazer liberdade de expressão. Costa e Vianna (1985, citado por Mileco, Brandão & Milleco, 2001: 87) salientam que ao elaborarem um trabalho com um grupo que apresentou distúrbios mais graves no pensamento, bem como na ligação com a realidade, cantavam corretamente as letras das músicas. Tal facto também se verificou nesta atividade, denotando-se as suas emoções e sentimentos, o que proporcionou uma boa comunicação de grupo. Relativamente à dança da canção, Barcellos (1980) refere que se se oferecer ao grupo condições de aquisição do esquema corporal, desenvolvemos o ritmo individual, a orientação espaço-temporal e visual, potenciando a comunicação. A dança engloba ritmo, movimento e expressão que conduz à socialização e, por conseguinte, à comunicação. Leinig (2008) declara que as atividades de expressão sonora musical favorecem o indivíduo na tomada de consciência do seu próprio ritmo interno e externo.

No que reporta à última atividade, foi pensada no sentido lúdico, deixando que cada aluno livremente criasse excertos musicais. Segundo Schafer (1975), nas atividades musicais, primeiro vem a audição, provocando estímulos sonoros próprios de cada experiência musical, em segundo lugar a exploração sonora, a criatividade e improvisação. Também de acordo com o Modelo de Benenzon (1985) o instrumento musical é o objeto intermediário e integrador que postula a existência de identidades sonoras. Nesta atividade, uma das etapas consistia em proporcionar ao grupo o diálogo sonoro, que ocorre após o estabelecimento do canal de comunicação, desencadeando respostas ou reações, de modo a avaliar a capacidade da atenção do grupo.


Sessão nº7 Data: 27/02/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Carl Orff (citado por Maschat, 1998)
Autores:	Ferreira <i>et al.</i> (2006), Poch Blasco (1999),
Objetivos:	Desenvolver a coordenação motora e a socialização.
Descrição das Atividades	<p>Foi mantida a estrutura das sessões anteriores, dando início à sessão com a canção “Olá Bom Dia”, marcando a pulsação a vários níveis corporais.</p> <p>Na segunda atividade, história mimada, foi proposto ao grupo a realização do lanche, utilizando várias estratégias e recursos <i>Power Point</i> que permitissem desenvolver a comunicação e a memorização. Tal como foi abordado em sessões anteriores, trata-se de uma atividade funcional que os ajuda a preparar o seu próprio lanche.</p> <p>Na terceira atividade, entoou-se a canção “Jimba Papalusjka” e realizou-se novamente a dança de roda. A música foi usada para apoiar o ritmo da dança e alterou informações sobre a percepção interna e externa do corpo no ambiente. Quando a docente acompanhava a canção com o teclado, havia um aumento de entusiasmo, os movimentos pareciam fáceis, aumentando a motivação.</p>

	Na quarta atividade, foram novamente distribuídos os xilofones de forma a explorar novamente os sons e criar ritmos, um acompanhamento ou até mesmo uma dança. Cada elemento, em simultâneo, criou a sua composição livre, enquanto os professores observaram as suas atitudes musicais e comportamentais.
--	--

Observações: 1ª Atividade - As respostas têm-se mantido uniformes para alguns elementos: o N não sonha enquanto canta, o J movimenta o seu corpo ao ritmo da música; o L1 sonha em passear com a auxiliar; o L2, tem apresentado situações novas; o E sonha sempre com o fantasma e a bruxa. Tem-se verificado grande à-vontade na participação das atividades, bem como na previsão do desencadeamento das mesmas. O grupo executa de forma adequada a atividade de entrada.

2ª Atividade - O grupo manifestou muita atenção aos movimentos corporais da professora e em simultâneo iam adivinhando as fases da história. Quando se faziam perguntas, levantavam o dedo e respondiam. Tratou-se de uma participação muito ativa, visto que a preparação do lanche estava de acordo com os seus interesses. De seguida, o grupo realizou uma atividade num diapositivo do *PowerPoint* apresentado. Trata-se da sequência dos alimentos que fazem parte do lanche. Cada elemento apontou com o dedo através do vídeo projetor e colocou-o numa tabela, de acordo com a história apresentada. A atividade teve bastante êxito, melhorando a auto estima dos alunos.

3ª Atividade – O grupo, à exceção do J, cantou a canção intitulada “ Jimba Papaluska”, com altura e ritmo adequados. Na participação na dança, todos os alunos realizaram a atividade, mostrando ainda alguma dificuldade na lateralidade. No entanto, com a posição de dança de roda, o problema, naquela atividade, foi colmatado. Relativamente à coordenação motora, verificou-se que o E não conseguia levantar e agitar um pé de cada vez. Os restantes conseguiram-no com êxito.

4ª Atividade- É de notar que este tipo de atividade criou auto confiança na execução das habilidades, cada aluno explorou ao máximo o xilofone. O E executava sons fortíssimos, não tendo a noção do forte, os restantes executavam sons em moderado. O J repetia sempre os mesmos sons (mi e fá) e o mesmo ritmo. 

Fundamentação: Na terceira atividade, voltou-se a recorrer à dança para reforçar o desenvolvimento da coordenação motora e a socialização. Segundo Ferreira et al. (2006), os terapeutas ocupacionais também utilizam a música associada à dança, com o objetivo de proporcionar autoconhecimento e reabilitação para o convívio social. Na opinião de Poch (1999), a música pode sugerir ideias e sentimentos, sem a necessidade de utilizar vocabulário, por isso, é compreendida por todos como agente socializador. O canto, a dança e a execução de instrumentos musicais são uma via para a comunicação e socialização. Para Orff (citado por Martenan, 1998:296), “ *A integração das artes, dos vários meios de expressão criam um vínculo entre o ser humano e o seu ambiente*”(…) Através da música e do movimento, globalizam-se aspetos múltiplos que, como vimos, vão desde o pessoal ao social, e que se podem relacionar com a totalidade das áreas de formação do indivíduo.

Sessão nº8 Data: 6/03/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Wuytack (1992)
Autores:	
Objetivos:	Desenvolver a memória auditiva, a comunicação e a socialização.
Descrição das Atividades	<p>Nesta sessão foi realizada a atividade canção “ Olá um Bom Dia”, com a mesma estrutura das sessões anteriores. Partimos, de imediato, para uma nova atividade realizada com os instrumentos musicais: xilofones.</p> <p>Na segunda atividade, pretendeu-se que o grupo interiorizasse a tónica e a dominante da canção da sessão anterior que estava na tonalidade de Ré maior. Face ao exposto, foram retiradas todas as lâminas do xilofone, à exceção das notas ré e lá. A professora cantou a canção e exemplificou, executando no xilofone a tónica e a dominante. Tratou-se de um acompanhamento musical simples onde a pulsação é representada pela semínima, colocando o corpo em movimento (braços, cada um com uma baqueta na mão). Estamos perante o desenvolvimento musical e psicológico da criança, reforçando competência na formação vocal,</p>

	coordenação psico-motora, audição anterior e memória musical. No final da atividade foi proposto aos alunos N, L1 e E que, em simultâneo, cantassem e tocassem no xilofone o acompanhamento da canção, uma vez que conseguiram realizar a atividade com sucesso.
--	--

Observações: 1ª Atividade - Cantaram a canção com altura e ritmos adequados, marcaram a pulsação com vários níveis corporais de forma adequada e, no que reporta à imaginação todas as respostas foram iguais, à exceção da resposta do L2.

2ª Atividade - Durante a atividade, o N, que manifesta facilidade na memorização e entoação de canções, conseguiu através de alguma insistência cantar a canção e executar no xilofone o acompanhamento entre a tónica e a dominante. O L2 não conseguia associar o som à tónica e dominante, e para isso, recorreu-se à seguinte estratégia: entoou-se a melodia utilizando os números do um aos três; o aluno tocava na tecla ré (tónica), no número quatro passava para a nota lá (dominante). Através desta associação o L1 conseguiu com êxito realizar a primeira parte da canção. Relativamente ao aluno L2, apesar de várias tentativas, a sua atenção estava mais direcionada para a exploração do instrumento e criação da sua própria música. Julga-se que precisava de mais tempo para a realização da tarefa. Esse tempo refere-se a outros dias da semana, revivendo e cantando a canção entre a tónica e dominante. O E conseguiu realizar a atividade tónica e dominante, porque memorizou a letra da canção, onde era necessário a mudança para o quinto e primeiro grau. O J não conseguiu realizar a atividade, apenas executou o seu ritmo interior e explorou alguns sons (mi e fá). Este relacionamento em grupo veio reforçar a socialização, concluindo-se que o grupo revelou interesse em participar na atividade, manifestando expressão emocional de divertimento, de comunicação, de reação física e de contribuição para a socialização.

Fundamentação: A segunda atividade considerou-se ambiciosa para se realizar apenas numa sessão. No entanto, centrou-se na pedagogia de Wuytack (1992) (citado por Palheiros, G. 1998,) e Orff & Keetman (1950). Para Wuytack (1992), estas atividades contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Para Orff & Keetman (1950), os instrumentos musicais de percussão, nomeadamente as lâminas, são acessíveis para o principiante e enriquecem o ambiente sonoro, proporcionando uma experiência rítmica, melódica e harmónica.

Sessão nº9 Data: 3/04/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos:	Dalcroze (Citado por Abreu, 1998)
Autores:	
Objetivos:	Desenvolver as competências comunicativas; alargar os parceiros comunicativos; responder a perguntas diretas formuladas pelo parceiro comunicativo.
Descrição das Atividades	<p>Foi seguida a estrutura padrão das sessões anteriores.</p> <p>Na atividade número dois, a ação da história mimada volta a passar-se na cozinha, onde se coloca a mesa para o pequeno-almoço. Como recursos para além do <i>PowerPoint</i>, são utilizados objetos, tais como: uma mesa, toalha, garrafa de leite, pão, bolacha, queijo e fiambre (em plástico manuseável) e um cão de peluche. Nesta história, o cão aproveita todas as distrações provocadas por diferentes fontes sonoras para roubar alimentos: ao som do telefone o cão leva o queijo, ao som da campainha, o cão leva a bolacha; ao som do choro do bebé, o cão leva o fiambre; ao som do rádio, o cão leva o pão.</p> <p>A pergunta comunicativa incidiu no nome e número de objetos levados pelo cão. No final, solicitou-se que realizassem uma atividade no <i>PowerPoint</i> apresentado, colocando numa tabela os alimentos levados pelo cão e noutra tabela o que o cão não levou. Foi associada a imagem ao número de objetos levados pelo cão.</p> <p>Na terceira e última sessão, foi apresentado um <i>Karaoke</i> com a canção intitulada “ Play Back”, de Carlos Paião. A canção já era conhecida dos alunos, o que facilitou a realização de uma dança com base no excerto da canção.</p> <p>Foram introduzidos os passos de dança, através do processo de imitação. A dança contou com a seguinte estrutura: fletir os joelhos na introdução,</p>

	<p>dar dois passos para a esquerda, nos dois primeiros versos, e dois para a direita. Nos versos seguintes, parar e fazer o gesto com o dedo indicador. No refrão, apenas mexer o pescoço, direita e frente duas vezes. Seguidamente, apenas faziam o gesto do microfone e cantavam. A dança voltava ao início com os mesmos passos.</p>
--	--

Observações: 1ª Atividade - os alunos voltaram a dar as mesmas respostas, relativamente ao sonhar acordado, à exceção do L2 que baixou a cabeça e não quis responder, no final da canção “ Olá um Bom Dia”, o que tinha imaginado. O N não sonha enquanto canta, o L1 sonha com a auxiliar e o E com o fantasma e a bruxa. Do J nada se sabe.

2º Atividade - O grupo mostrou-se atento ao conto da história, respondendo às questões sobre a mesma. Com a ajuda das imagens do *PowerPoint*, iam apontando com o dedo e colocando a imagem na sequência acertada. O J também participou nesta atividade, apontando só com o dedo nas imagens respondendo ao que lhe é perguntado. De facto o papel do som estimula e desenvolve cognitivamente.

3ª Atividade - O grupo revelou alegria pela atividade e participou com empenho. Mais uma vez, os alunos denotaram dificuldades na coordenação motora, pois, a maioria não conseguia mexer o pescoço para a direita e para a frente. Relativamente aos passos para a direita e para a esquerda, faziam-no por imitação. A questão da resposta à métrica na coordenação de movimentos tem de ser trabalhada, uma vez que o grupo manifesta lacunas a esse nível. Ao nível da motricidade global, os movimentos são pobres e lentos. Notam-se dificuldades ao nível da iniciativa motora, como dificuldade no arranque do gesto e controlo do equilíbrio. Quanto aos gestos espontâneos tais como ter um microfone na mão, já lhes são mais fáceis e familiares.

Fundamentação: Segundo a pedagogia de Dalcroze (citado por Abreu, 1998), no ensino da música o ritmo deverá estar presente, em canções, danças, e jogos. Assim, Dalcroze pretendia o desenvolvimento da métrica do andar e movimentação dos braços. Dado que o grupo revela algumas dificuldades na coordenação motora, a dança é uma atividade estimuladora para esse desenvolvimento.

Sessão nº10 Data: 17/04/13 Duração: 45m Área: Comunicação e Socialização	
Pedagogos: Autores:	Storms (2003)
Objetivos:	Desenvolver a Comunicação; a socialização; a atenção e concentração e a voz cantada.
Descrição das Atividades	<p>Foi seguida a estrutura padrão das sessões anteriores, primeira atividade, canção: “ Olá um Bom Dia”, seguindo-se da história mimada. Esta história abordou o tema das tarefas domésticas, sendo apresentado, em simultâneo, um <i>PowerPoint</i> facilitando a visualização das mesmas, bem como as divisões da casa onde decorreu a ação. Cada diapositivo correspondia a uma divisão da casa, e, em cada um estava inserido um botão com som de acordo com a tarefa. No final da história, os alunos tinham de ordenar as tarefas de acordo com a sequência da história que terminava com o som do passarinho a cantar.</p> <p>No que diz respeito à terceira atividade, foi introduzido um jogo de expressão improvisação intitulado “conversa musical”. Cada jogador sentado na posição de círculo tem um instrumento musical na mão, no qual executa um ritmo quando ouve, através de uma canção, o nome do instrumento musical. O jogador que tem o instrumento executa o ritmo à sua vontade. Vai rodando até que todos executem o seu ritmo.</p> <p>Na última atividade, foi dado a conhecer o cavaquinho, mostrou-se como se afinava através do afinador e interpretou-se a canção “ Cantares do Minho”, com o acompanhamento deste instrumento musical. Por fim, cada aluno explorou o cavaquinho obtendo vários sons.</p>

Observação: Na primeira atividade, os alunos demonstraram confiança e marcaram adequadamente a pulsação com vários níveis corporais.

Relativamente à imaginação, após a marcação da pulsação, voltaram a cantar a mesma canção com os olhos fechados. Foram obtidas as seguintes respostas: o N não pensou, “sonhou”, O L1 “sonhou” com a auxiliar, o L2 “sonhou” que andava de bicicleta, o E com o fantasma e a bruxa e do J nada se sabe. Podemos constatar que as respostas se mantiveram à exceção do aluno L2, que ao longo das sessões tem apresentado resultados diferentes, tais como estar na loja da mãe, ir passear, não sonhar e estar com o colega L1.

Na segunda atividade, os alunos mostraram-se atentos e estiveram muito concentrados adivinhando a tarefa, enquanto se fazia a mímica. O J permaneceu em silêncio, esteve muito calmo e por alguns momentos, manteve o contacto ocular. Os restantes alunos mantiveram o contacto ocular por momentos mais longos, no que diz respeito à comunicação pergunta e resposta. Foi estabelecido um diálogo sobre as atividades realizadas (tarefas domésticas) tendo-se obtido respostas coerentes e objetivas. Os alunos denotaram uma evolução na estrutura cognitiva, ao nível da comunicação e da socialização. À medida que lhes vão sendo fornecidas novas atividades com temas diversificados dentro da perspetiva realista, os alunos vão ficando mais confiantes e têm demonstrado muito carinho nas relações afetivas. Cada aluno representou a sua história mimada. A história do aluno L1 foi a mais criativa, começou por se encontrar ao espelho a pentear-se, colocar perfume e arranjar-se porque tinha um encontro com a auxiliar da sala. O aluno E começou por arrumar a sala, a fazer de conta que estava a arrumar a sua casa. O L2 começou por varrer, mas posteriormente ficou mais interessado em tocar no teclado que estava perto. O N agarrou num pau e fez de conta que andava a aspirar a sala e o J apenas faz o que lhe mandam. Foi-lhe dado uma vassoura, começou por varrer enquanto a investigadora segurava na pá. O aluno colocou o lixo na pá.

Na terceira atividade o jogo foi concluído com êxito, passando os instrumentos musicais de mão em mão, pois, todos os alunos queriam experimentá-los (instrumentos musicais de pequena percussão). Na última atividade os alunos estiveram muito atentos ao cavaquinho começando por dizer que era uma guitarra pequenina e que também queriam tocar. Após o canto com acompanhamento do cavaquinho, este foi passando

por todos os alunos com muito cuidado e sempre com o nosso auxílio, pois, as cordas são frágeis, podiam partir-se e magoá-los. O L1 segurou no cavaquinho e imitou a professora a tocar, declarando as seguintes palavras: “ *ai, estou tão contente, tenho um cavaquinho e estou a tocar*”. O E segurou no cavaquinho e fazia tensão na mão direita ao tocar nas cordas. Começou a imitar a canção com os vocábulos “ Lá, lá, Lá”. L2 debruçou-se sobre o cavaquinho e colocou o ouvido junto da saída do som da caixa-de-ressonância e começou a mexer nas cravelhas, enquanto beliscava uma corda de cada vez. Pode constatar-se que o aluno ao observar a professora a afinar o instrumento mexendo nas cravelhas também o tentou fazer. O N, com bastante suavidade na mão direita, tocou em todas as cordas com o auxílio da palheta, na mão esquerda conseguiu pisar algumas cordas e levantá-las fazendo o acorde de sol maior. O J no seu silêncio segurou no cavaquinho delicadamente e começou a tocar nas cordas uma a uma obtendo um som de cada vez. Procurou tirar partido do cavaquinho e explorou vários sons. De todos os alunos, o J manifestou grande sensibilidade, uma atitude responsável identificando-se no mundo dos sons. Através das suas expressões faciais, o J revelou contentamento e vivenciou aquele momento em que explorou o instrumento musical.

Fundamentação: A terceira atividade contou com um jogo de expressão e improvisação seguindo as orientações do professor Storms (2003: 59) “ *Nos jogos de expressão, os participantes aprendem a confiar na sua criatividade e a descobrir que tocar em grupo dá mais problemas do que simplesmente tocar o que nos mandam. Por isso, esta categoria de jogos dá ênfase a aspetos importantes da aprendizagem, que também são aplicáveis noutras áreas da educação.*” Para o professor Storms o jogo intitulado “ Conversa musical” realizado na nossa terceira atividade é importante para que os alunos vivenciem através da sua experiência alargando a sua imaginação e criatividade, não dando tanta importância ao resultado final.

2.Avaliação dos Efeitos do Plano

Após a intervenção, e, tendo em conta os conteúdos abordados ao longo deste trabalho, a informação recolhida permitiu-nos a caracterização mais aprofundada do grupo, quanto ao seu perfil, bem como, a verificação da utilização da música como auxílio na aprendizagem das crianças com perturbações do espectro do autismo, nas áreas que nos propusemos investigar: comunicação e socialização.

Foi-nos possível, obter tais conhecimentos através dos dados recolhidos durante as atividades de expressão musical que foram registadas nas grelhas de observação, nas grelhas de desempenho do aluno, bem como nas listas de verificação, que englobaram os seguintes qualificadores: 1) aprendizagem e aplicação de conhecimentos; 2) comunicação; 3) socialização.

Tal como foi referido neste trabalho, a perturbação do espectro do autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento da criança na linguagem e comunicação, bem como nas capacidades do domínio cognitivo e do domínio psicoafectivo, que se revela nas relações interpessoais e na socialização. Deste modo, a contextualização da intervenção relativamente às metodologias de ensino da música fundamentaram-se nos pedagogos Dalcroze, Gordon, Willems, Wuytack, Schaefer e Orff.

No que concerne ao pedagogo Gordon, o seu método foi evidenciado na sessão número dois, onde os alunos se movimentavam ao som de músicas, cuja métrica intercalava entre a binária e a ternária. Na metodologia de Willems, os alunos circulavam pela sala de aula explorando o espaço ao som de um excerto musical.

Em relação ao pedagogo Wuytack, as suas metodologias estiveram presentes na forma de ensinar canções, dado que utilizávamos o texto ritmado na aprendizagem das mesmas.

Ao longo da nossa intervenção não podíamos deixar de utilizar a pedagogia de Murray Schafer e de Carl Orff. Schafer na exploração dos sons e criatividade através do diálogo musical, abrindo canais de comunicação e de socialização. Com a metodologia de Carl Orff, exploraram os xilofones com os objetivos de fazer e vivenciar a música, sociabilizar tocando em grupo e individualmente sabendo esperar pela sua vez, e na

comunicação proporcionando diálogos musicais através da exploração vocal e do uso do instrumento musical.

No que diz respeito à análise dos resultados das grelhas de observação e de desempenho, preenchidas durante a realização das atividades de expressão musical, em individual e em grupo, ao longo das dez sessões descritas (janeiro a abril), foi possível constatar-se que a música trouxe benefícios no desenvolvimento e crescimento das potencialidades do grupo, nomeadamente na área da comunicação e coordenação motora.

Procedemos agora a uma análise mais detalhada dos resultados, que demonstram o desenvolvimento da comunicação e da socialização aluno por aluno, tendo também em conta, o qualificador aprendizagem e aptidão de conhecimentos.

Qualificador: Comunicação

De acordo com a lista de verificação, os qualificadores enquadram-se dentro da seguinte escala: comunicação de 1 a 12 itens.

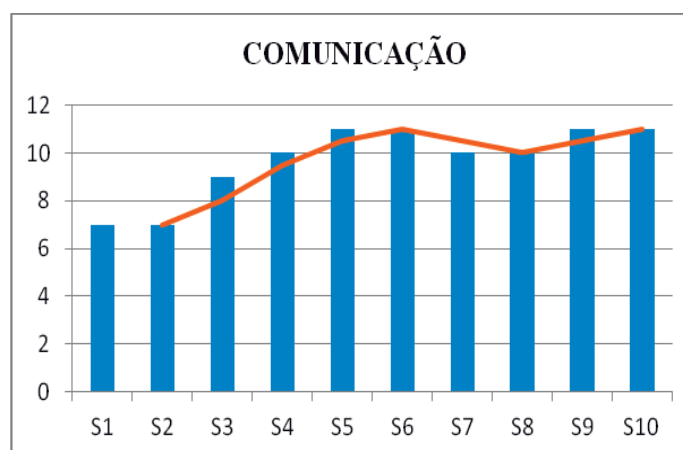


Gráfico nº1: Comunicação/ aluno E

Através do gráfico número um, pode-se comprovar que houve uma evolução na comunicação do aluno E, ao longo das dez sessões, verificando-se a partir da sessão

número seis, um pequeno decréscimo, voltando a retomar-se na sessão número nove e dez a tendência de desenvolvimento positivo.

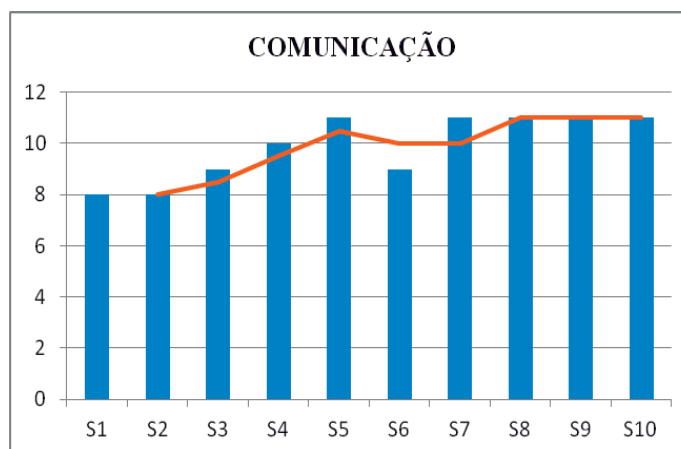


Gráfico n°2: Comunicação/ aluno L1

Como se pode verificar no gráfico número dois, existe uma evolução até à sessão número cinco, com um pequeno decréscimo na sessão número seis, voltando novamente, a partir da sessão número sete, a resposta positiva a todos os itens da lista de verificação.

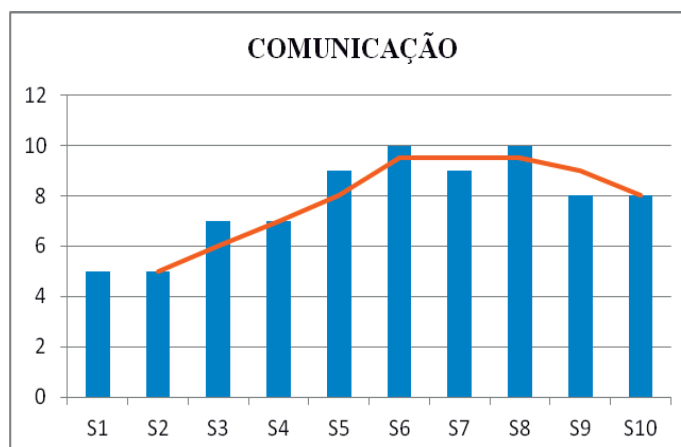


Gráfico n°3: Comunicação/ aluno L2

Constata-se, com a observação do gráfico número três, que houve uma grande evolução até à sessão número seis. Na sessão sete verificou-se um pequeno decréscimo e uma quebra da sessão número oito para as sessões número nove e dez.

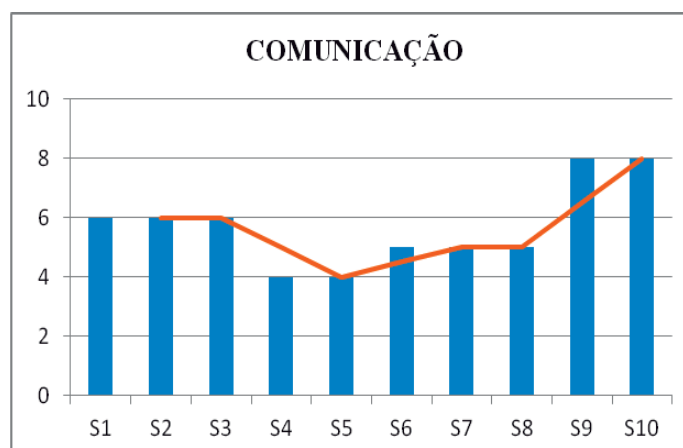


Gráfico n°4: Comunicação/ aluno J

Analisando o gráfico número quatro, verifica-se que a comunicação não-verbal do aluno J, se manteve linear até à sessão três, decaindo na sessão número quatro e cinco, voltando novamente a progredir, sobretudo nas sessões número nove e dez. Atendendo a que o aluno apenas utiliza a linguagem não-verbal, e estando enquadrado no espectro do autismo com um grau mais severo, não é comparável com os outros elementos do grupo. Assim, julgamos que será necessário mais tempo de investigação e de introdução de atividades que promovam o desenvolvimento da comunicação e se compare a mesma com os resultados ora obtidos.

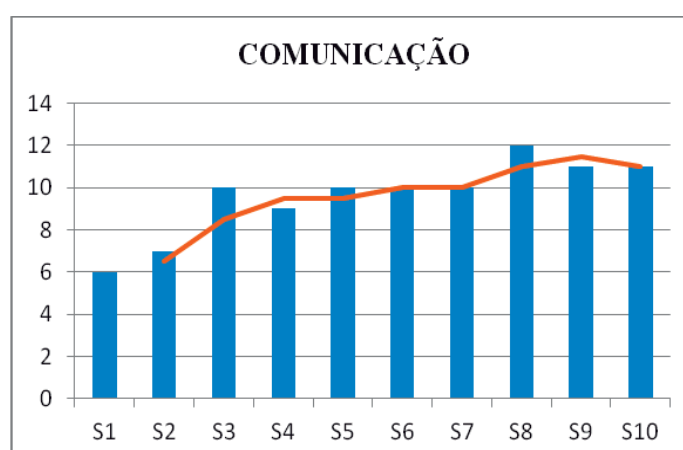


Gráfico n°5: Comunicação/ aluno N

O gráfico número cinco mostra que houve uma evolução na área da comunicação do aluno N da sessão número um à sessão número três, situação que regrediu muito pouco, na sessão número quatro, e voltou a progredir até à sessão número oito. Na sessão número nove e na sessão número dez verificou-se uma pequena regressão.

Área da Socialização

Na lista de verificação os qualificadores enquadram-se dentro da seguinte escala: socialização de 1 a 5 itens.

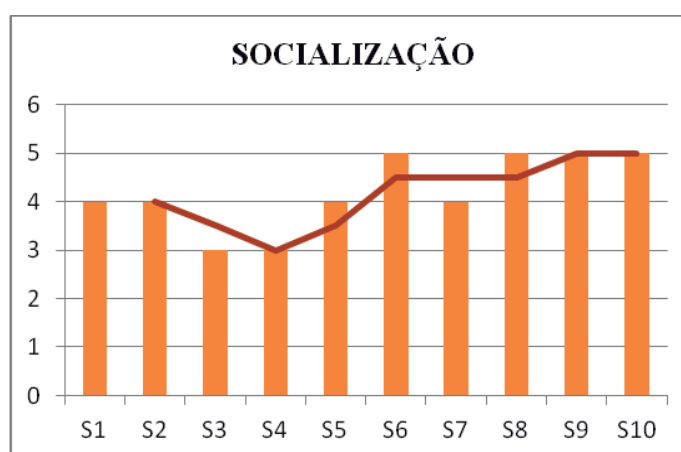


Gráfico nº6: Socialização/ aluno E

No que se refere à área da socialização, o gráfico número seis revela que o aluno E apresenta alguma irregularidade nas relações interpessoais, verificando-se uma regressão na terceira sessão, voltando a linha tendencial de progressão, a partir da sétima sessão.

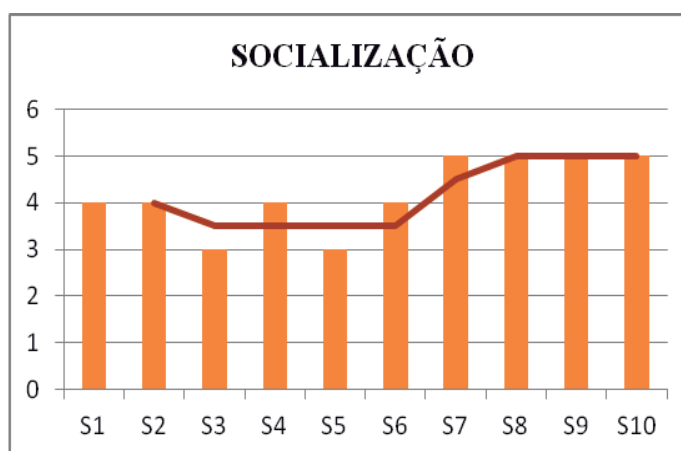


Gráfico nº7: Socialização/ aluno L1

Com base na leitura do gráfico número sete, verificou-se que houve uma pequena regressão, da sessão dois para a sessão número três. A partir da sessão número seis, voltou a progressão que se manteve positivamente a partir da sessão número sete.

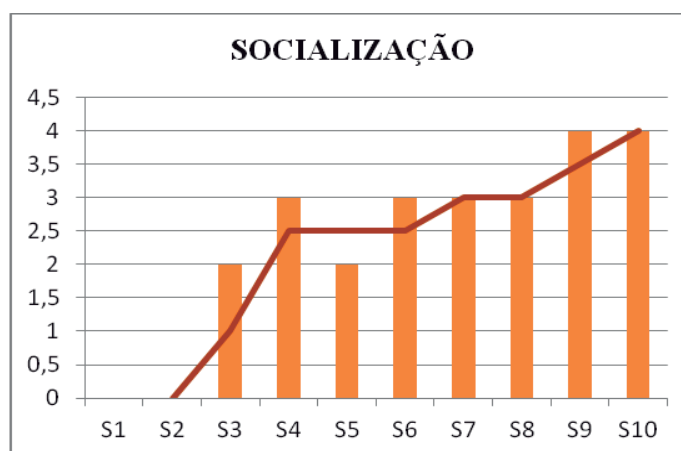


Gráfico nº8: Socialização/ aluno L2

O gráfico número oito revela que, nas primeiras sessões, o aluno L2 se encontrava “fechado em si”. A partir da sessão número três, começou a socializar com a investigadora e os colegas, ganhando mais confiança nas atividades da aula. Verificou-se novamente uma evolução a partir da sessão número seis, que está relacionado com a introdução dos xilofones na aula e com a exploração do som, dando ênfase à criatividade dos alunos. Este facto vem demonstrar o efeito produtivo da música no desenvolvimento da socialização nas crianças com perturbação do espectro do autismo.

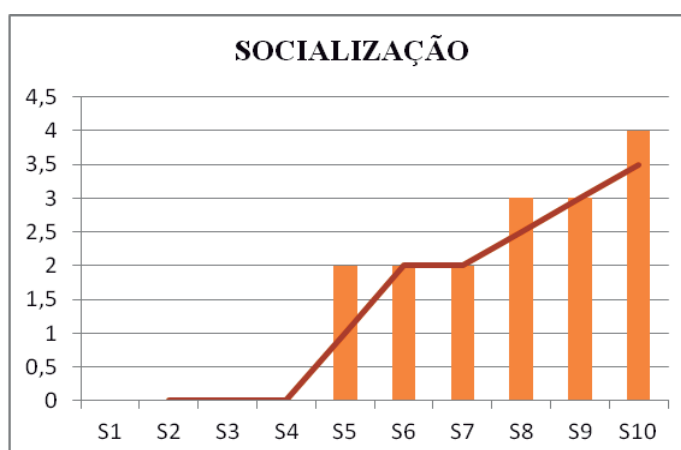


Gráfico nº9: Socialização/ aluno J

De acordo com o gráfico número nove, podemos constatar que as aulas de expressão musical foram muito proficuas no desenvolvimento da socialização.

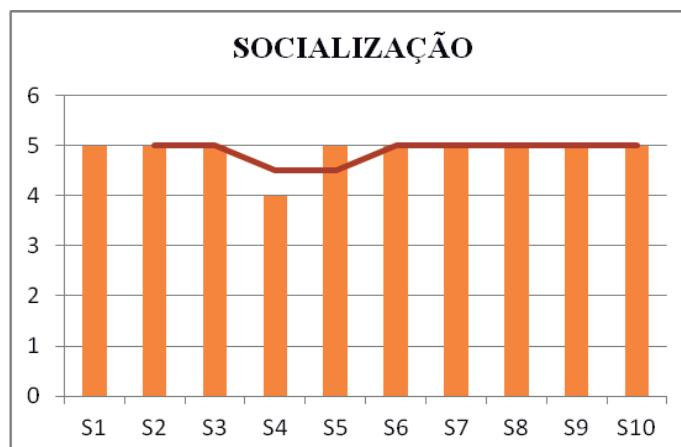


Gráfico nº10: Socialização/ aluno N

O gráfico número dez indica que a socialização é uma área forte do aluno N. Apenas se verificou uma pequena quebra na sessão número quatro. Nas restantes as respostas foram muito positivas ao máximo de itens da lista de verificação.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

Embora esta não fosse uma área que nos propusemos a investigar e a desenvolver, não se pode descurá-la, dado que se relacionou com a comunicação.

Na lista de verificação os qualificadores enquadram-se dentro da seguinte escala: Aprendizagem de 1 a 7 itens.

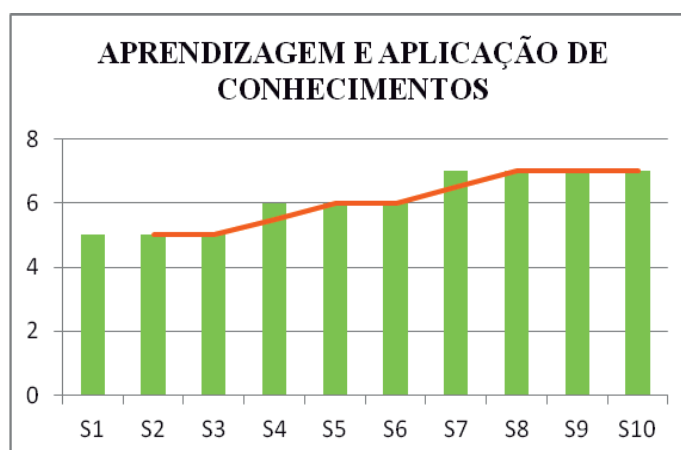


Gráfico nº11: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno E

Como se pode comprovar pela observância do gráfico número onze, na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, verificou-se, ao longo das sessões, uma

evolução significativa das aprendizagens e aquisição de competências, por intermédio das atividades musicais.

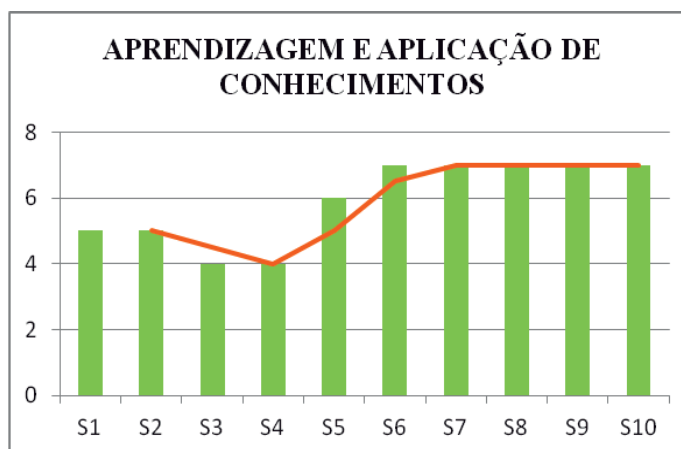


Gráfico nº12: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno L1

Como se verifica no gráfico número doze, o aluno L1, nas primeiras aulas apresentou um resultado diferente ao nível da aprendizagem, havendo uma pequena regressão, sendo que, na terceira sessão, não conseguiu corresponder tão bem como na sessão anterior. A partir da quarta sessão, nota-se uma grande evolução que se manteve até à décima sessão, o que mais uma vez demonstra que as atividades musicais favorecem a aquisição de outras aprendizagens, abrangendo várias áreas.

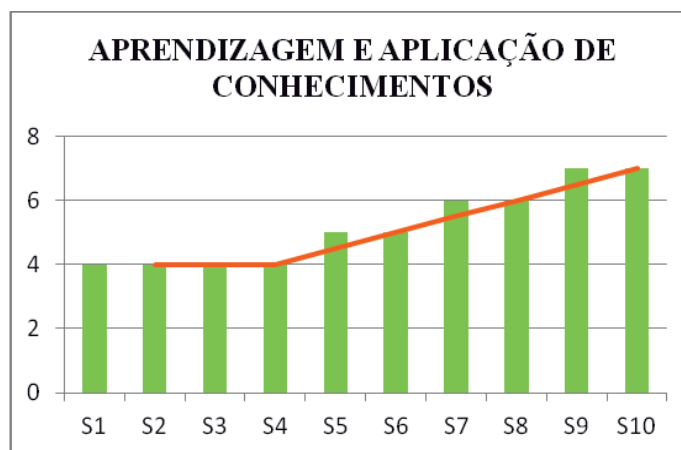


Gráfico nº13: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno L2

Na aprendizagem e aplicação de conhecimentos constata-se, através do gráfico número treze, que houve sempre evolução ao longo das sessões através das atividades

musicais. Considera-se, que a música trouxe benefícios no desenvolvimento cognitivo deste aluno.

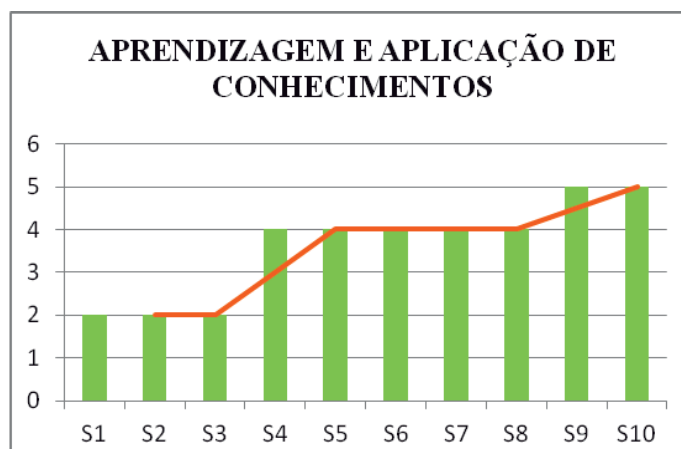


Gráfico nº14: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno J

Constata-se, no gráfico número catorze, a evolução das aprendizagens a partir da sessão número quatro que se mantêm até à sessão número oito e voltam a evoluir nas últimas sessões. Este aluno necessita de um plano de trabalho com atividades no âmbito da música. O referido plano deverá ser aplicado várias vezes por semana, de forma a ajudar o aluno a desenvolver outras áreas que lhe promovam a autonomia.

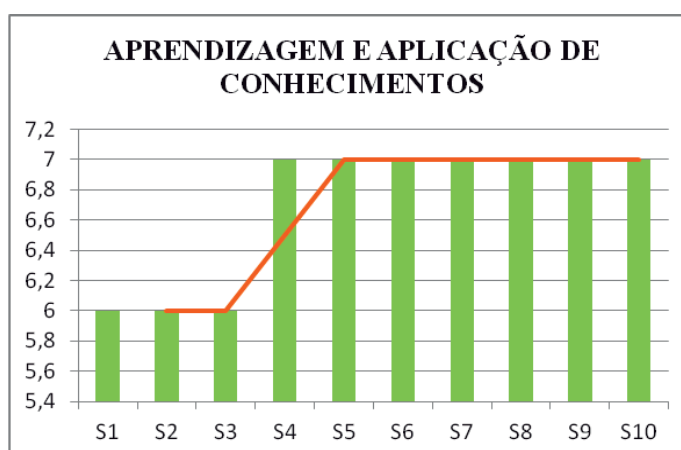


Gráfico nº15: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/ aluno N

Analisando o gráfico número quinze, pode-se afirmar que ao nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos, o aluno N correspondeu de forma adequada a todas as atividades e que, por meio da expressão musical, desenvolveu competências. Assim, o aluno denota uma evolução que corresponde positivamente a

todos os itens, constatados na grelha de observação e representados na lista de verificação.

Os docentes da sala referiram que na intervenção, as sessões de expressão musical apresentaram uma boa estrutura, criando rotina nas atividades, sendo a segunda atividade contemplada com uma história mimada, a mais profícua no desenvolvimento da comunicação e socialização. Salientaram ainda que existiu uma boa relação pedagógica entre a investigadora/ professora de expressão musical e o grupo, não havendo aspetos negativos a apontar no decurso da intervenção. Esperam que no próximo ano letivo o grupo continue a beneficiar desta mais-valia.

Síntese Global dos Resultados

Na área da comunicação, aprendizagem e aplicação de conhecimentos, através da exploração da audição, do canto, da dança, da imitação e do jogo simbólico, verificou-se um desenvolvimento na memorização, no sentimento, no pensamento, na perceção e no raciocínio. O grupo evidenciou uma comunicação mais perceptível, capaz de utilizar a linguagem verbal e não-verbal e até de conseguir inventar uma história mimada, à exceção do aluno J, que apenas faz o que lhe solicitam.

Na área da socialização, o grupo realizou atividades no âmbito dos jogos da atenção e concentração, da improvisação e da criatividade musical, conseguindo estabelecer o respeito pelo outro e saber esperar a sua vez. O grupo manifestou ainda afetividade, cumprimentando e beijando sempre a investigadora, por iniciativa própria, sempre que a encontrava noutros espaços.

Conclusões

Esta investigação permitiu avaliar o papel da música, numa amostra de cinco alunos com perturbações do espectro do autismo. O tamanho reduzido da amostra, bem como a heterogeneidade dos alunos, não possibilita que se generalizem os resultados para a população com autismo. Verificou-se que, ao longo das sessões, existiam algumas mudanças na área da comunicação e da socialização dos alunos, tal como é representado nos gráficos no capítulo da análise dos resultados.

Ao longo desta investigação houve a preocupação de manter a mesma estrutura nas aulas de expressão musical, criando rotinas, de modo a que o grupo previsse as atividades futuras, deixando-os mais confiantes e menos ansiosos. Tal processo correspondeu positivamente à evolução dos alunos refletindo-se no aumento do número das interações; na partilha do instrumento musical, atendendo à exploração sonora; no aumento da expressão afetiva e da expressividade vocal, o que também contribuiu para a abertura de canais de comunicação.

As atividades musicais ajudaram no relaxamento das crianças e jovens, auxiliando-os na desinibição, criando outras possibilidades de comunicação e tornou-se um espaço para outras aprendizagens. A música permitiu esse desenvolvimento, onde se definiram e se diferenciaram o “Eu” e o “Outro”. A capacidade que a música tem em sustentar a previsibilidade, verificou-se nas sequências sonoras produzidas pelos alunos, que se evidenciaram no relaxamento acima referido. Reagiram de forma adequada à experiência musical, sendo que, na manipulação dos instrumentos musicais, envolveram-se e deram respostas às “questões” musicais, tornando-se criativos na composição da sua peça musical, demonstrando o seu potencial. No caso do aluno J, cujo grau de severidade é maior, constata-se que quanto mais grave é a perturbação, mais as estruturas são repetitivas. No uso dos instrumentos musicais não se verifica uma intencionalidade musical. No entanto, verificou-se a procura de vários sons no cavaquinho.

Foi possível, ao longo das sessões, observar um aumento qualitativo e quantitativo das aproximações dos alunos com a investigadora/ docente de expressão musical, em resposta às atividades que lhes despertavam o interesse. Com o aumento de momentos de atividades partilhadas, o contacto corporal tornou-se mais frequente, especialmente nas atividades em que eram introduzidos os instrumentos musicais.

Este estudo foi um desafio, dado não termos muita experiência na área do autismo. Também por isso, pretendeu-se demonstrar os benefícios da música no desenvolvimento da comunicação e da socialização da criança/ jovem com autismo. Seria pertinente abordar ainda um estudo de outras áreas, tais como o comportamento, a fim de desenvolver conhecimentos acerca da importância da música na vida destas crianças e jovens. Esta investigação irá ser continuada até final do ano letivo, de forma a obter ainda mais conhecimentos bem como a verificação dos resultados a longo prazo.

Durante esta investigação, sentiram-se algumas limitações por não haver um programa de expressão musical pré-definido no currículo para este tipo de crianças, por se trabalhar apenas com os professores da sala e não com a equipa multidisciplinar e pelo espaço reduzido da sala de aula, uma vez que não havia mais nenhuma sala disponível.

Com este trabalho, constatou-se que a música assume um papel primordial no desenvolvimento de várias áreas de aprendizagem. Deste modo, espera-se que a música faça parte do currículo e que seja integrada no quotidiano, não só na escola, como em casa, especialmente como refere o pedagogo Edwin Gordon, “desde o berço.” (Gordon, 2000).

Para finalizar, salienta-se que esta investigação, no que diz respeito ao adquirir competências nas áreas estudadas, foi feita em articulação com o docente responsável pela sala de ensino estruturado. As estratégias trabalhadas foram adequadas, uma vez que se verificou desenvolvimento, proporcionando aos alunos a aquisição de novas aprendizagens, quer na escola, quer em casa, ou noutro espaço qualquer.

Na generalidade, para ajudar as crianças e os jovens com perturbações do espectro do autismo, é necessário que estes sejam sinalizados o mais cedo possível pela intervenção precoce, de modo a fazer-se um levantamento das suas dificuldades, nomeadamente ao nível da comunicação, da socialização e do comportamento. Como tal, é imprescindível formar profissionais que façam parte da equipa multidisciplinar e proceder à criação de modelos standardizados para que haja uma avaliação com regularidade. É ainda fundamental integrar a expressão musical no currículo com um programa que se direcione às dificuldades destes alunos, atendendo às suas áreas fortes e fracas.

A música é, indiscutivelmente, um fator de primordial importância no auxílio das aprendizagens das crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo. E tal pode ser conseguido através da quase descomprometida aventura da descoberta. Afinal, “a brincar também se aprende”.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (1998). Dalcroze o pai da rítmica. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Julho-Setembro. Lisboa. E.J 209.958.
- Aldridge, D. (1996). *Music therapy research and practice in medicine*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Almeida, J. (2009). *Perturbações do espectro do autismo*. Funcionamento cognitivo. HPC/ CDCLB/UDA, 04-05 disponível em http://www.Ama-autismo.pt/index.php?option=com_docman&task=catview&gid=32&itemid=10
- Alvin, J., & Warnick, A. (1991). *The Music Therapy for the autistic child*. London: Oxford University Press.
- Amado, L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Ardoino, J. (1989). *Historique de la Reserche-action*. <http://www-ufr8.univparis8.fr/pfa18/presentation.htm>. acedido em 18/02/13.
- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) Lisboa. (2011). *Ensino Estruturado/Metodologia TEACCH*.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assumpção, J., F.B. (1995) *Conceito e Classificação das síndromes autistas*. S. Paulo: Memnon.
- Assumpção, F., & Pimentel, A.,C. (2000). *Autismo Infantil*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. S. Paulo, maio, nº 22 , 37-39.
- Azevedo, L.; Nunes da Ponte, M. (2008). *O computador como Tecnologia de Apoio ao desenvolvimento da literacia em crianças com incapacidades neuromotoras graves*. Disponível em www.c5.c1/Congreso/HTML/charla5.htm.
- Bannan, N. (2005). *Music Teaching without words*. In anais do 1º simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes-UFPR.

- Barcellos, M. (1980). Atividades realizadas em Musicoterapia. Texto não publicado. Rio de Janeiro.
- Barreiro, E., & Gonçalves, F. (2005) Formar i Integrar. *Revista Diversidades*. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano2- abril, maio e Junho, 2005-nº8.
- Barreto, J. (2000). *Psicomotricidade*. Blumenau: Academica, 2ª edição.
- Barreto, J., & C. A. (2004). *Sentir os sentidos e a alma*. Blumenau: Académica.
- Beineke, V. (2001). *Funções e significados das práticas musicais na escola*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, vol.7, nº40.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projeto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Benenzon, R. (1985). *O Manual da Musicoterapia*. Rio de Janeiro RJ: Enelivros.
- Berti, M. G. (2002), *A emissão vocal utilizada como recurso musicoterápico no tratamento de bloqueios emocionais, autocritica negativa e dificuldades de auto-expressão em estudantes de canto*. Monografia para conclusão da pós – graduação em Musicoterapia da Faculdade Paulista de Artes. São Paulo.
- Beyer, E. (1988). *A abordagem cognitiva em Música*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.
- Bjorne, P., & Balkenius, C. (2006). *The role for context in motor Development in Autism*. Proceedings of the Fifth International workshop of Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic systems. Sweden.
- Bleuler, E. (1987). *The Clinical Roots of Schizophrenia Concept*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2000). *Autismo- Um silêncio ruidoso*. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada, Portugal.
- Borges, M., & Cardoso, P. (2008). *História da Música*. Lisboa: Sebenta Editora.

- Bosa, C & Callias, M. (2000). Autismo. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica* 13 (1), 167-177.
- Bréscia, V.L.P. (2003). *Educação Musical. Bases Psicológicas e Ação Preventiva*. S. Paulo: Átomo.
- Brito, C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, C. (1987). *História da Música*. 1ª parte – Das Origens ao Fim da Renascença. Porto: Associação de Estudantes do Conservatório do Porto.
- Bruscia, K. (2000). *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Caldeira, P. e Eira, C.; Pombo, J.; Silva, A. Silva, L.; Martins, F.; Santos, G.; Bravo, O. E Roncon, P. (2003) Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. *Análise Psicológica*, 1 (XXI): 31-39.
- Campbell, L., Campbell, B.& Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2. Ed.
- Carr, D. & Felce, J. (2006). Increase in production of spoken words in some children with autism after PECS teaching to Phase III. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education Knowledge and action research*. Lewewes: Falmer.
- Carvalho, A. (1998). *Etologia e comportamento social*. S. Paulo: Casa do psicólogo.
- Chess, S. (1971). Autism in children with congenital rubella. *Schizophrenia: Autism Childhood*. 1: 33-47.
- Chess, S.; (1977). Follow-up report on autism in congenital rubella. *J. autism Dev. Disord*. 7: 69-81
- Coelho, L. (2002). *Escutas em Musicoterapia*. S. Paulo: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.

- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora: Porto.
- Cortesão, L. e Stoer (2001). Investigação-ação: Um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fénix, Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 7, 25-34.
- Costa, M. (1989). *O Despertar para o Outro - Musicoterapia*. S. Paulo: Summus editorial.
- Coutinho, C. Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. Braga. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº2, 355-380.
- Cruz, C. (1998), Conceito de Educação Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Julho-Setembro. Lisboa. E.J 209.958
- Dias, J. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Didier-Weill, A. (1997). *Os Três Tempos da Lei- o mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dijkxhoorn, I. (2000). *O que é o Autismo*. In Autism – Europe. Manual de Boas Práticas para a prevenção da violência e dos abusos em relação às pessoas Autistas (pp. 21 – 25). Tradução Portuguesa da Associação Portuguesa para a Proteção aos Deficientes Autistas – Delegação de Lisboa e Porto.
- Dufourq, N. (1994). *Pequena Historia da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Dykens, M., & Volkmar, F. (1997). *Medical Conditions associated with autism*. New York: (2ª ed., 388-407).
- Edgerton, L. (1993). The effect of improvisational music therapy on the communication behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31 (1), 31-61
- Esteves, J. (1986). *A investigação-ação*. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Porto Editora, (4ª edição)
- Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT) (2009). Definition of music therapy. Word Federation of Music Therapy. Disponível em http://www.Musictherapyworld.de/modules/wfmt/w_definition.htm.
- Ferreira, M. Remedi, P., Lima, A e Garcia.(2006). A música como recursos no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível? *Revista Brasileira de Enfermagem*. Set/Out. 59 (5): 689-93.
- Filipe, N. (2005). *Por dentro de Nós*. Açores: Portugal. Publicação da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA).
- Folstein, S.; Rutter, M.; (1977). Genetics influences and infantile autism. *Nature*, 265:726-728
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). *Interviewing. The art of science*. In Norman, K.; Denzin & Y.S Lincoln. Thousand Oaks, C.A: Sage. Pp 361-376
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Décarie éditeur: Ludociência.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford England: Blackwell.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge :University Press. Cambridge. pp 37-92.
- Gadia, C., & Tuchman., R. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria* 0021-7557/04/80 -02-supl/s83.
- Gainza, V. (1988) *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 3. ed.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gallardo, R. (2004). *Musicoterapia: 100 perguntas Fundamentales y sus respuestas*. Buenos Aires: Ediciones estudio de Musicoterapia Clínica.
- Garcia, T.,& Rodriguez, C. (1997). *A Criança Autista*. Barcelona: Cuberos

- Gardner, H. (1995) *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1996) *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Gold, C. Wigram, T., & Elefant, C. (2006). *Music Therapy for autistic spectrum disorder*. Cochrane database Syst rev (2), CD004381.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1999) *Uma Menina Estranha*. S. Paulo: Cia das letras.
- Grout, D., J. & Palisca, V. (1984). *História da Música Ocidental*. Madrid Alianza Editorial, S.A.
- Grout, D., J. & Palisca, C.,V (1995) *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Happé, F. (1994). *Autism*. London: UCL Press.
- Hess, R. (1981). Lewin et la Recherche-action. In la Sociologie d'intervention. Paris: PUF.
- Citado por Barbier, R em <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Htm>
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Hobson, P. (1993). *Autism and development of mind*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian (3ª edição).
- Hultman, C., M.; Sparen, P.; Cnattingius, S. (2002). *Perinatal risk factors for infantile autism*. *Epidemiology*, 13 (4), 414-423
- Jeandot, N. (1990). *Explorando o Universo da Música*. S. Paulo: Scipione, 16ª edição
- Jordan, R., & Powell, S. (1994). *Educautismo. A Comunicação nos Autistas*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.

- Kenny, C. (2006). *Music Life in the Field of Play*. Barcelona: Gilsum Publihers.
- Kolvin, I. (1971). *Psychoses in childhood- a comparative study*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Atlas S. A.
- Lang, N. (2003). Autism Spectrum Disorders. A study of Symptom Domains and Weak Central Coherence. 2003.133f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Rotterdam: Universidade de Groningen.
- Lapassade, G. (1993). *La Scene Scolaire et Ses Acteurs*. Documento datilografado. Université Paris VIII.
- Leinig, E. (1977). *Tratado de Musicoterapia*. São Paulo: Sobral Editora.
- Leinig, E. (2008). *A música e a ciência se encontram*. Curitiba: Juruá, 2008.
- Lippi, J. (2005). *O Autismo e Transtornos Evasivos do Desenvolvimento. Revisão histórica do Conceito, diagnóstico e classificação*. Consultado a 26-01-2013 em <http://www.psiqwed.med.br/infantil/autismo.html>.
- Malher, S. (1968). *On Human Symbiosis and the vicissitudes of individuation with M. Furer*. N4. International Universities Press.
- Marques, C. (1998). *Perturbações do Espetro do Autismo*. Universidade de Coimbra: Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de psicologia e de ciências da Educação.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mársico, O. (1982). *A criança e a música*. Rio de Janeiro: Globo.
- Maschat, V. (1998). “ As ideias pedagógicas na Orff-Schulwerk. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Julho- Setembro. página 296.
- Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA; – 4 ed.

- Mello, A.M. S. R. & Vatauvuk, M.C. (2007). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA; 5 ed.
- Messias, M. (1995). *Reflexões sobre o autismo no âmbito da psicopatologia infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Millecco, A., Brandão, M., & Milecco, P. (2001). *É Preciso Cantar*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Miller, S. B., & Toca, J., M. (1979). Adapted melodic intonation therapy: A case study of na experimental language program for an autistic child. *Journal of Clinical Psychiatry*, 40, pp 201-203.
- Nash, M. (2002). The Secrets of autism. Reporting by Amy Bonesteel. *Time Magazine Company*, 46-56.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (2004). *Therapy in Music for handicapped children*. Barcelona: Gilsum Publishers, second ed.
- Oliveira, G. (2006). Autismo. *Diversidades*, Ano 4, N.º14, Out., Nov, e Dez, 19-26.
- Orff, C., & Arnold, W. (1994). The Schulwerk: Its Origins and Aims. *Music Educators Journal* 80, March no 5:23-26.
- Orff, C., & Keetman, G. (1950) As ideias pedagógicas de Orff- Schulwerk, (Citado por Verena Maschat. *Boletim APEM*, nº99 p.295, Out a Dez, texto 10.
- Orrú, E. (2001) *Autismo em Pacientes psiquiátricos e a educação mediatizada*. S Paulo. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=285>
- Pahlen, K. (1965). *História Universal da Música*. S Paulo: Edições Melhoramentos.
- Palheiros, G. (1999). Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo. *Boletim APEM nº103*, out a dez, 4-9.
- Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, Músico e Pedagogo. *Boletim APEM nº103*, julho a set, 16-22.

- Parker, S., K.; Schwartz, B.; Todd, J.; Pickering, L., K. (2004). Thimerosal-containing vaccines and autistic spectrum disorder. *Pediatrics*, 114,793.
- Paynter, J. (2000), Conceito de Música. *Revista APEM*, julho a setembro nº106, 4-7.
- Paz, A. (1949) *Brasília no sec. XX*. Brasília: Editora Musimed.
- Paz, E. (2000). *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília; Musimed.
- Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E.G. (2005). *Autismo. A família e a escola face ao autismo*. Porto: Galivro
- Peeters, J. (1998). *Autismo*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Poch Blasco, S. (1999). *Compêndio de Musicoterapia*. Barcelona: Helder, volI. 89, 106-112.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). *Ministério da Educação e do Desporto, secretaria da educação*. Brasília.: MEC/SEF VolI e II.
- Rickets, L. (1976). Music and handicapped children. *Journal of Royal College of General Practitioners*, 26, pp.585-587.
- Rorke, M., A. (2001) Music Therapy in the age of enlightenment. *Journal Music Therapy*; 38. 1.
- Rutter, M. & Shopler, E. (1987). Autism and Developmental Disorders: Concepts and Diagnostic Issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir, da Investigação-ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*. Maio, 127-142.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto, Porto Editora.
- Schafer, M. (2001). *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP.
- Schafer.M. (1975). *The Rhinoceros in Classroom*. England: Ed. Universal.

- Schapira, D., Ferrari, K. Sanchez, V. & Hugo M. (2007). *El abordaje Plurimodal en musicoterapia*. Buenos Aires: Ediciones ADIM.
- Schopler, Reichler, R., Bashford, A., Lansing, M. D., & Marcus, L. M. (1990). *The Psychoeducational Profile—Revised (PEP-R)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Schopler, E., Mesibov, B., Shigley, H., Bashford, A. (1984). *Helping children with autism through their families*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E.; & Van Bourgondien, V. (1991). *Treatment and education of autistic and related communication handicapped children*. New York: The Haworth Press.
- Sevcik, A., & M. Ronski, (1997). *ACC: More Than Three Decades of Growth and Development*. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA).
- Sekeff, M. (2002). *Da Música: Seus usos e recursos*. S. Paulo: UNESP.
- Shopenhauer, A. (2005). *O Mundo como Vontade e como representação*. S. Paulo: UNESP.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sigman, M. & Capps, L. (1997). *Children with Autism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sigman, M. & Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid : Ed. Morata.
- Snyders, G. (1994). *A Escola pode ensinar as Alegrias da Música?* S. Paulo, Cortez.
- Sousa, M. (2010). *A musicoterapia na socialização das crianças com perturbação do espectro do autismo* (Projeto final de investigação da pós-graduação em Educação Especial). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum. Research and development*. London: Heinemann.
- Stevenson, R. (1982). *Antologia de Polifonia Portuguesa 1490-1680*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Storms, J. (2003) *Cento e um Jogos musicais*. Porto: Edições Asa.

- Tetzchner, S., Martinsen, H., (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Thaut, M. H. (1999). *An introduction to music therapy: theory and practice*. Boston: McGraw-Hill College, 2nd edition.
- Tolezani, M. (2010). Son-Rise: Uma abordagem inovadora. *Revista Autismo 1 em 110*, Guia Brasil, Ano 1, 3-11.
- Tustin, F. (1990). *The Protective Shell in children with autism*. London: Kannac Books.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Revista Inovação, separata* - Vol. 7, n.º 1.
- Volkmar, F.,R ; Klin, A., Cohen, D. J. (1997). Diagnosis and classification of autism and related conditions: Consensus and Issues. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar, *Handbook of autism and pervasive development disorders*. New Jersey: Wiley 2 end, pp5-40.
- Voloshinov, V. (1986) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Ward, J. (1964).Pedagogia Musical Ward. *Boletim APEM* nº EJ 209258 Julho a Setembro (citado por Idalete Giga p25-28).
- Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk: Applications for the Classroom*. Englewood Cliffs.Prentice-Hall.
- Warren, R.P.; Margareten, N., C.; Pace, N., C.; (1986). Immune abnormalities in patients with autism. *J. autism Dev. Disord.* 16:189-197.
- Wassink, T., H.; Piven, J.; Patil, S.R. (2001) Chromosomal abnormalities in a clinic sample of individuals with autistic disorder. *Psychiatr. Genet.*,11-63
- Waterhouse, S.(2000). *A Positive Approach to Autism*. London e Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Watson, A. & Drury, N. (1987). *Musicoterapia*. São Paulo: Ground.
- Weigel, A. (1988) *Brincando de Música*. Porto Alegre: Kuarup.

- Wigram, T. (2000). A model of diagnostic assessment and analysis of music data in music therapy. *Assessment and evaluation in the arts therapies: Art therapy, music Therapy and drama therapy*, 14. Radlett: Harper House Publications.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music Therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: Clinical application and Research. *Child care health Dev*, 32 (5), 535-542.
- Wigram, T., Pedersen, N. & Bonde, O. (2002) *A comprehensive guide to music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wiley, C. (2003) Autism: neural basis and treatment possibilities. *Novartis Foudation symposium*.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-Música.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.). *Diagnosis and Assessment in Autism* (91-110). New York: Plenum.
- Wisnick, J. M. (2004). *O Som e o Sentido – Uma outra história das músicas..* São Paulo: Companhia de Letras, 2^a ed.
- Young, J.,G.; Kavanagh, M.,E.; Anderson, G., M.; Shaywitz, B. A., & Cohen, D. J. (1982). Clinical neurochemistry of autism and associated disorders. *J. autism Dev. Disord.* 12:147-165 (1982). *Clinical neurochemistry of autism and associated disorders. J. autism Dev. Disord.* 12:147-165

**A Música no Desenvolvimento da Comunicação e
Socialização da Criança /Jovem com Autismo**

Anexos e Apêndices

Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino

Beja, 2013

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

**A Música no Desenvolvimento da Comunicação e
Socialização da Criança /Jovem com Autismo**

Anexos e Apêndices

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Elaborado por: Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino

ÍNDICE

ANEXOS

Anexo 1 – Fotografias	3
-----------------------------	---

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de Autorização	5
Apêndice 2 – Guião de Entrevista aos docentes da sala de ensino estruturado..... antes da intervenção.	7
Apêndice 3 – Transcrição da Entrevista	12
Apêndice 4 – Análise de Conteúdo da Entrevista	16
Apêndice 5 - Guião de Entrevista aos docentes da sala de ensino estruturado	19
depois da intervenção.	
Apêndice 6 - Transcrição da Entrevista.	24
Apêndice 7- Análise de Conteúdo da Entrevista	27
Apêndice 8 – Guião do Questionário	30
Apêndice 9-Questionários aos encarregados de educação	35
Apêndice 10- Planificação a Médio Prazo de Expressão Musical	39
Apêndice 11 - Planificação a Curto Prazo de Expressão Musical	43
Apêndice 12 – Grelha de Desempenho de Expressão Musical	69
Apêndice 13 – Grelhas de Observação	80
Apêndice 14- Listas de Verificação	91

ANEXOS

1

Fotografias

Fotografias



Apêndices

1

Pedido de Autorização à Diretora

da

Escola Básica 2,3 de Moura

Apêndicenº1

Ex.ª SRª Diretora

do

Agrupamento Vertical de Moura

Assunto: Pedido de Autorização - Intervenção na sala de Ensino Estruturado

Eu, Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino, docente de Educação Musical, grupo 250, nesse estabelecimento de ensino, e aluna do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, estou a desenvolver um projeto de investigação ação subordinado ao tema: “ A Música e o Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/ Jovem Autista”, sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Santos.

Este projeto de investigação ação, visa desenvolver na criança autista, a comunicação e a socialização através das aulas de Expressão Musical.

Para o efeito, venho pela presente solicitar autorização de V.ª Ex.ª para a realização da intervenção na sala de ensino estruturado desta unidade que engloba crianças e jovens com autismo.

Serão assegurados e respeitados os direitos das crianças/jovens. As atividades irão decorrer na sala de aula, com o docente responsável e comigo, trabalhando em articulação.

Agradecendo desde já a atenção de V.ª Excelência para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Moura, 12 de dezembro de 2012

Assinatura_____

Isabel Maria Filipe Irra Marques Bernardino

Apêndice

2

Guião de Entrevista aos Docentes antes da Intervenção

Investigação de Mestrado/ Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Investigação de Mestrado

Tema: *A Música no desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/ Jovem com Autismo*

Mestranda: Isabel Bernardino

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Teresa Santos

Guião de Entrevista

(Aplicar aos Docentes da Sala de Ensino Estruturado)

Antes da Intervenção

Temas	Objetivos Específicos	Questões	Notas
Bloco I -Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados; - Fomentar o envolvimento dos entrevistados no trabalho a	-Legitimar a entrevista; -Motivar o entrevistado.	- Informar os entrevistados do tema e objetivo do trabalho de investigação; - Solicitar a sua colaboração; - Assegurar o caráter	- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências. - Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e o

realizar.		confidencial da entrevista; - Pedir autorização para utilizar a gravação no registo dos dados; - Agradecer a sua disponibilidade.	entrevistadora.
Bloco II Caraterização dos Entrevistados	- Recolher dados para caraterizar pessoalmente e profissionalmente os entrevistados;	- Qual a vossa formação inicial? - Quantos anos de serviço têm nesta área? - Há quanto tempo trabalham com o grupo que frequenta a sala de ensino estruturado?	
Bloco III - Perfil dos alunos. - Perceções relativas às dificuldades comunicativas dos alunos	-Recolher informações relativas ao grupo de crianças/ jovens com PEA; - Conhecer as dificuldades dos alunos ao nível das competências linguísticas;	- Caraterização dos alunos; - Quais as dificuldades que estes alunos apresentam a nível da comunicação/interação?	-Nome; - Idade; - Problemática; - Como comunica; - Principal motivação. Perceções sobre as competências comunicativas dos alunos

			<ul style="list-style-type: none">- Podem-me descrever as dificuldades do aluno J.	<ul style="list-style-type: none">- Recolher dados de forma a conhecer as competências comunicativas dos alunos.- Qual é a vossa opinião acerca das suas competências comunicativas do grupo?
Bloco IV			<ul style="list-style-type: none">- Na vossa opinião o que acham que deve ser feito para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades?- Quais as melhores estratégias a desenvolver para melhorar as capacidades comunicativas destes alunos?- Que proposta de intervenção têm desenvolvido para com os alunos que apresentam mais dificuldades?- Existe mais alguma	
- Propostas de Intervenção	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer propostas de Intervenção para com os alunos			

			informação que considerem pertinente ao nível da comunicação e da socialização dos alunos?	
Bloco V - Finalização da Entrevista	- Agradecimentos	- Agradeço a vossa disponibilidade dispensada para a realização da entrevista.		

Apêndice

3

Transcrição da Entrevista aos Docentes

Antes da Intervenção

Transcrição da Entrevista aos docentes da Sala de Ensino Estruturado

Antes da Intervenção

Entrevistadora – Bom dia.

Entrevistados – Bom dia.

Entrevistadora – Agradeço desde já a vossa disponibilidade para a realização desta entrevista. Como é do vosso conhecimento, a entrevista serve para dar seguimento a um trabalho que eu estou a realizar sobre a importância da música no desenvolvimento da comunicação e socialização das crianças / jovens com autismo. Todos os dados obtidos são estritamente confidenciais. Posso utilizar o gravador para registar esta entrevista?

Entrevistados – Sim.

Entrevistadora – Podemos começar?

Entrevistados – Sim.

Entrevistadora – Qual a sua formação inicial?

Entrevistado 1 – Sou professor do Ensino Básico

Entrevistado 2 – Sou professora de Língua Portuguesa. Português do Ensino Básico e Secundário.

Entrevistadora – Quantos anos de serviço têm na área da Educação Especial?

Entrevistado 1 – Nove anos.

Entrevistado 2 -Nenhum

Entrevistadora – Há quanto tempo trabalham com o grupo que frequentam a sala de ensino estruturado?

Entrevistado – Há seis anos.

Entrevistadora - Podem-me caraterizar o grupo?

Entrevistados – é um grupo muito heterogéneo que engloba muitas das variantes do autismo.

Entrevistadora - Qual é a vossa opinião acerca das competências comunicativas do grupo?

Entrevistados – As competências variam consoante a problemática. No entanto, têm evidenciado evoluções significativas.

Entrevistadora - O que me podem dizer acerca do aluno J?

Entrevistados – É um aluno que pelas suas características específicas requer um trabalho mais intensivo ao nível da comunicação e da interação.

Entrevistadora - Quais as dificuldades que estes alunos apresentam ao nível da comunicação/interação?

Entrevistados – Situam-se sobretudo ao nível da construção frásica contextualizações do discurso e domínio do vocabulário.

Entrevistadora - Na vossa opinião o que acham que deve ser feito para os ajudar a ultrapassar essas dificuldades?

Entrevistados – Um trabalho muito repetitivo a todos os níveis. Apenas com a repetição se conseguem progressos a todos os níveis.

Entrevistadora - Quais as melhores estratégias a desenvolver para melhorar as capacidades comunicativas destes alunos?

Entrevistados – Ir ao encontro das suas vivências descobrindo o vocabulário que dominam. E, consoante as suas competências comunicativas alarga-lo a outros contextos.

Entrevistadora - Que proposta de intervenção têm desenvolvido para com os alunos que apresentam mais dificuldades?

Entrevistados – As propostas de intervenção baseiam-se sobretudo na repetição dos conteúdos a desenvolver, visando sempre os contextos funcionais dos jovens.

Entrevistadora - Existe mais alguma informação que considerem pertinente ao nível do desenvolvimento da comunicação e socialização dos alunos?

Entrevistados – Dever-se-á continuar a insistir na integração destes jovens na sociedade. Desta forma, esta deverá assumir as suas obrigações, que a meu ver não o faz da melhor forma.

Entrevistadora - Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade, finalizamos a entrevista. Tenha um bom trabalho e um bom dia.

Entrevistados – Obrigado, igualmente.

Apêndice

4

Análise de Conteúdo da entrevista aos docentes

Antes da Intervenção

Análise de Conteúdo da Entrevista aos Docentes da Sala Antes da Intervenção

BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Percepção sobre as competências comunicativas das crianças e jovens da sala de Ensino Estruturado	Competências comunicativas	Opinião sobre as capacidades comunicativas do grupo	As competências comunicativas são variáveis Consoante a problemática
Percepção sobre as competências comunicativas das crianças e jovens da sala de Ensino Estruturado	Competências comunicativas	Opinião sobre as capacidades comunicativas do aluno J	Trabalho mais intensivo ao nível da comunicação e interação
Perceções relativas às necessidades Comunicativas do grupo (alunos)	Necessidades comunicativas	Nomear as dificuldades que o grupo apresenta na comunicação	Construção frásica,
			Contextualização do discurso
			Domínio de vocabulário
Propostas de intervenção a desenvolver com o grupo	Propostas de intervenção para os alunos	Opinião sobre as propostas de intervenção	Repetição dos conteúdos a desenvolver tendo em conta os contextos funcionais dos jovens
Estratégias a desenvolver	Estratégias a desenvolver na sala de aula	Nomear algumas estratégias a aplicar	Ir ao encontro das suas vivências descobrindo o vocabulário que dominam
			Largar o seu vocabulário, tendo em conta as suas competências comunicativas e alarga-lo a outras correntes

Informações adicionais	Informações	Outras informações relevantes	Insistir na integração dos jovens na sociedade

Apêndice

5

Guião de Entrevista aos Docentes

Após a Intervenção

Investigação de Mestrado/ Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Investigação de Mestrado

Tema: *A Música no desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/ Jovem com Autismo*

Mestranda: Isabel Bernardino

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Teresa Santos

Guião de Entrevista

(Aplicar aos Docentes da Sala de Ensino Estruturado)

Após a Intervenção

Temas	Objetivos Específicos	Questões	Notas
Bloco I -Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados; - Fomentar o envolvimento dos entrevistados no trabalho a	-Legitimar a entrevista; -Motivar os entrevistados.	- Informar os entrevistados do tema e objetivo do trabalho de investigação; - Solicitar a sua colaboração;	- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências. - Procurar desenvolver um clima de

realizar.		<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar o caráter confidencial da entrevista; - Pedir autorização para utilizar a gravação no registo dos dados; - Agradecer a sua disponibilidade. 	empatia entre os entrevistados e a entrevistadora.
<p>Bloco II</p> <p>A Importância da música no desenvolvimento de competências</p> <p>Perceção sobre as aulas de expressão musical</p>	<p>- Recolher dados de opinião sobre a importância da música no desenvolvimento e habilidades</p> <p>- Recolher dados sobre o desenvolvimento da comunicação e da socialização através das aulas de expressão musical.</p> <p>Recolher dados de opinião sobre a atividade mais profícua para o desenvolvimento da</p>	<p>- Até que ponto é que consideram que a música é um contributo para o acréscimo de competências e desenvolvimento de habilidades?</p> <p>- Em que medida é que as aulas de expressão musical deu resposta às necessidades dos alunos?</p> <p>- Na vossa opinião que tipo de atividade foi mais profícua para o desenvolvimento da</p>	

	comunicação e da socialização	comunicação e da socialização?	
Bloco III Decurso da Intervenção	-Recolher dados sobre as melhorias verificadas após a intervenção.	- Quais as melhorias verificadas com esta intervenção? Apontem aspetos positivos e negativos.	
Bloco IV - Propostas para o próximo ano letivo	Solicitação de um docente de expressão musical	No próximo ano letivo vão solicitar um professor de expressão musical para que o grupo continue a usufruir das atividades musicais?	

<p>Bloco V</p> <p>- Finalização da Entrevista</p>	<p>- Agradecimentos</p>	<p>- Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade, finalizamos a entrevista. Tenham um bom dia.</p>	
--	-------------------------	--	--

Apêndice

6

Transcrição da Entrevista aos Docentes

Após a Intervenção

Transcrição da Entrevista aos docentes da Sala de Ensino Estruturado

Após a Intervenção

Entrevistadora – Bom dia.

Entrevistados – Bom dia.

Entrevistadora - Agradeço novamente a vossa disponibilidade para a realização desta entrevista. Considera-se pertinente a vossa opinião acerca do trabalho desenvolvido durante a intervenção, bem como, a resposta por parte dos alunos. Todos os dados obtidos são estritamente confidenciais.

Entrevistadora – Podemos então começar?

Entrevistados – Sim.

Entrevistadora – Até que ponto é que consideram que a música é um contributo para o acréscimo de competências e desenvolvimento das habilidades?

Entrevistados – Pensamos que a música poderá mostrar-se um fator importantíssimo no desenvolvimento das competências dos jovens com autismo.

Entrevistadora – Há quantos anos o grupo beneficia das aulas de expressão musical?

Entrevistados – Há cinco anos.

Entrevistadora – Em que medida é que as aulas de expressão musical dão resposta às necessidades dos alunos?

Entrevistados – Uma vez que a expressão musical pode motivar e auxiliar na concentração e interação.

Entrevistadora – Concordam com a estrutura das aulas, utilizando a rotina? Fundamentem.

Entrevistados – Sim. Com este tipo de alunos a rotina e a repetição torna-se fundamental.

Entrevistadora – Na vossa opinião que tipo de atividade foi mais profícuo para o desenvolvimento da comunicação e da socialização?

Entrevistados – Pensámos que a primeira parte da aula, onde se explorava com movimento uma pequena história, favorecia muito essas duas áreas.

Entrevistadora - Quais as melhorias verificadas com esta intervenção? Apontem aspetos positivos e negativos.

Entrevistados – Pensamos que a interação estabelecida entre a docente Isabel e todo o grupo revelou-se bastante positiva e motivadora, não se destacando aspetos negativos.

Entrevistadora - No próximo ano letivo vão solicitar um professor de expressão musical para que o grupo continue a usufruir das atividades musicais?

Entrevistados – Sim

Entrevistadora - Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade, finalizamos a entrevista. Tenham um bom trabalho e um bom dia.

Entrevistados – Obrigado(a). Bom Dia

Apêndice

7

Análise de Conteúdo da Entrevista

aos

Docentes Após a Intervenção

Análise de Conteúdo da Entrevista aos Docentes da Sala Após a Intervenção

BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Percepção sobre a música no desenvolvimento de competências comunicativas das crianças e jovens da sala de Ensino Estruturado	Competências e desenvolvimento de habilidades	Opinião sobre o contributo da música no desenvolvimento de competências e habilidades	A Música é um fator importantíssimo no desenvolvimento.
Percepção sobre as aulas de expressão musical.	Competências comunicativas	Opinião sobre a música face às necessidades dos alunos	- Motivar - Auxiliar na Concentração - auxiliar na Interação
	Estrutura das aulas	Opinião sobre as atividades mais proficuas no desenvolvimento da comunicação e socialização.	História Mimada
Propostas de intervenção a desenvolver com o grupo	Propostas de intervenção para os alunos	Opinião sobre as propostas de intervenção	Repetição dos conteúdos a desenvolver tendo em conta os contextos funcionais dos jovens

Após a Intervenção	Melhorias verificadas Aspectos positivos e negativos	Nomear aspetos positivos e negativos	A interação foi bastante: - Positiva - Motivadora - Não se destacam aspetos negativos
Informações adicionais	Informações	Outras informações relevantes	No próximo ano letivo o grupo deverá continuar a usufruir das aulas de expressão musical.

Apêndice
8
Guião do Questionário
aos
Encarregados de Educação

Investigação de Mestrado/ Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Investigação de Mestrado

Tema: *A Música no desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/ Jovem com Autismo*

Mestranda: Isabel Bernardino

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Teresa Santos

Guião de Questionário

(Aplicar aos Encarregados de Educação)

Temas	Objetivos	Indicadores	Tipo de Questões
Bloco I Dados Pessoais		1. Género: feminino masculino 2. Idade 3. Habilitações literárias	1. Questão fechada 2. Questão fechada 3. Questão fechada 4. Questão fechada e aberta

		4. Situação Profissional 5. Localidade	5. Questão fechada
<p>Bloco II</p> <p>Problemática do Autismo e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceções relativas à comunicação e socialização após as aulas de expressão musical. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recolher informações relativas aos meios de apoio que as crianças/ Jovens usufruem ou usufruíram. - Recolher informações relativamente à introdução das aulas de expressão musical, para o bem-estar da criança/Jovem 	<ul style="list-style-type: none"> - Após o diagnóstico da problemática do seu filho, quais foram os meios de apoio que foram utilizados, como forma a melhorar as capacidades e desenvolvendo do potencial do seu filho? - Sente que ao longo do tempo, e após a inclusão do seu filho na escola, as aulas de expressão musical contribuíram para melhorar a forma como comunica e como reage com os outros? - Na sua opinião as aulas de expressão musical têm sido benéficas para a formação do 	<p>Teste Americano</p>

		seu filho?	
<p>Bloco II</p> <p>Dados de opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre os benefícios da música nas crianças/ Jovens com autismo 	<ul style="list-style-type: none"> - A Música é um contributo valioso na educação das crianças. - A Música é uma terapia para o autismo. - Considero importante levar o meu filho a um concerto musical. - É importante falar com o seu filho sobre uma música que passou na rádio. - As aulas de expressão musical têm sido benéficas para a formação do meu filho. - Todo o tipo de música é adequada para o bem-estar do seu filho. 	<p>Questões fechadas com indicadores de um a cinco</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - A música modifica os comportamentos característicos das crianças e jovens com autismo. - Os jovens com autismo que apresentam dificuldades na comunicação, socialização e imaginação beneficiam com a música. - Gostava que o seu filho participasse em todas as atividades musicais da escola. - Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de música: <ul style="list-style-type: none"> - canto alentejano - música clássica - tradicional portuguesa 	
--	--	--	--

Apêndice

9

Questionários

aos

Encarregados de Educação

Investigação de Mestrado/ Mestrado em Educação Especial Apêndice nº9
no Domínio Cognitivo e Motor

Investigação de Mestrado

Tema: *A Música no desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança/*

Jovem com Autismo

Começo por agradecer a sua disponibilidade.

Este questionário destina-se a recolher dados para o estudo: “ A Música no desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Crianças/Jovens com Autismo”, que se inscreve no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Beja.

A sua colaboração é de grande importância, pelo que se pede o preenchimento deste questionário com total sinceridade. A sua contribuição destina-se exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente.

Em cada afirmação, **assinale com uma cruz (X)** na resposta que corresponde à sua opinião.

Obrigada.

A professora de Expressão Musical

Isabel Bernardino

I - Dados Pessoais

1. Género:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade: 20-29 ☐

30-39 ☐

40-50 ☐

> 50 ☐

- 3. Habilitações Literárias:**
- 1º Ciclo (1º ao 4ºano) ☐
- 2º Ciclo (5º e 6ºano) ☐
- 3º Ciclo (7º, 8º e 9ºano) ☐
- Ensino Secundário (10º,11º, 12ª ano) ☐
- Licenciatura ☐
- Outro ☐

- 4. Situação Profissional:** Empregado ☐
- Desempregado ☐

Profissão: _____

- 5. Localidade:** Moura ☐
- Outra ☐

II - Problemática do Autismo e Educação

1. Após o diagnóstico da problemática do seu filho, quais foram os meios de apoio que foram utilizados, como forma de melhorar as capacidades e o desenvolvimento do potencial do seu filho?

- 1.1. Educação Especial ☐
- 1.2. Serviços de Psicologia ☐
- 1.3. Terapia da fala ☐
- 1.4. Terapia Ocupacional ☐
- 1.5. Outro(s) ☐

Qual/Quais? _____

2. O papel da educação e expressão musical

2.1. Sente que ao longo do tempo, e após a inclusão do seu filho na escola, as aulas de expressão musical contribuíram para melhorar a forma como comunica e como reage com os outros:

Sim ☐ Não ☐

2.2. Na sua opinião as aulas de expressão musical têm sido benéficas para a formação do seu filho?

Sim ☐ Não ☐

Por favor, dê a sua opinião sobre as afirmações que se seguem, sendo que: **1-** Discordo totalmente; **2-** Discordo; **3-** Não tenho a certeza; **4-** Concordo; **5-** Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
1. A Música é um contributo valioso na educação das crianças.					
2. A Música é uma terapia para as pessoas com autismo.					
3. Considero importante levar o meu filho a um concerto musical.					
4. É importante falar com o meu filho sobre uma música que passou na rádio.					
5. As aulas de expressão musical têm sido benéficas para a formação do meu filho.					
6. Todo o tipo de música é adequada para o bem estar do meu filho.					
7. A Música modifica os comportamentos característicos das crianças e jovens com autismo.					
8. Os jovens com autismo que apresentam dificuldades na comunicação, socialização e imaginação, beneficiam com a Música.					
9. Gostava que o meu filho participasse em todas as atividades musicais da escola.					
10- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculo: Festival do Cante Alentejano					
11- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculo: Encontro de Bandas Filarmónicas.					
12- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculo: Concerto de Música Clássica.					
13- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculo: Concerto de música Pop e Rock.					
14- Considero importante expor o meu filho a diferentes tipos de espetáculo: Noite de Fados.					

Agradeço a sua colaboração

Apêndice

10

Plano A Médio Prazo

de

Expressão Musical

<p><i>Expressão Musical</i> Planificação a Médio Prazo</p>					2º e 3º Período		Professora: Isabel Bernardino	
Domínio	Objetivos	Conteúdos	Finalidades	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Calendarização	Sessões Previstas
Domínio da compreensão conceptual	<p>Domínio dos Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir pelo timbre os instrumentos musicais apresentados - Conhecer alguns instrumentos musicais de altura definida e indefinida; <p>Domínio das capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade pela utilização de produção sonora, a nível vocal e instrumental; - Cantar afinado uma canção com a dinâmica adequada; - Desenvolver a memória auditiva, 	<p>Timbre</p> <p>Fontes sonoras convencionais e não convencionais.</p> <p>Sons Vocais e instrumentais.</p> <p>Ritmo</p> <p>Pulsação</p> <p>Tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão; - Contribuir para a socialização e maturação psicológica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos visualizam os instrumentos musicais da sala de aula e executam a pulsação nos respetivos instrumentos; - Os alunos visualizam uma história mimada e escutam em simultâneo sons que os ajudam na compreensão da mesma; 	<p>Nível Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de comunicação e cooperação. - Participação ativa nas atividades propostas. - Respeito e cumprimento das regras da disciplina <p>Responsabilidade e autonomia.</p>	<p>Voz;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo; - Leitor de Cds; - Cds; - Teclado; - Flauta de bisel; - guitarra clássica - Bombo - Cavaquinho 	De Janeiro a final de Abril	10 Sessões

Expressão Musical Planificação a Médio Prazo				2º e 3º Período		Professora: Isabel Bernardino			
Unidade de Ensino Estruturado		Objetivos	Conteúdos	Finalidades	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Calendarização	Sessões Previstas
Domínio das Aprendizagens	Domínio das capacidades -Desenvolver a motricidade pela utilização de produção sonora, a nível vocal e instrumental; Cantar afinado uma canção com a dinâmica adequada; - Desenvolver a memória auditiva,	Ritmo Pulsação Tempo		Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão;	Os alunos cantam canções por frases e por imitação.	Nível Cognitivo - Capacidade auditiva da expressão e comunicação;	Instrumentos musicais da sala de aula (pequena percussão)	De Janeiro a final de Abril	10 Sessões
		Altura - Registos: Agudo Médio Grave		- Contribuir para a socialização	Os alunos marcam a pulsação das canções com vários níveis corporais;	- Capacidade de interpretação vocal e instrumental.	Xilofones		
	Domínio das atitudes e valores: Valorizar a sua expressão musical e a dos outros	Ritmo - Andamentos: Rápido Moderato Lento Accelerando Ritardando. Dança		- Desenvolver a memória auditiva; - Desenvolver a coordenação motora;	Os alunos participam em jogos de desenvolvimento da atenção e concentração; de diálogos musicais e de improvisação e criatividade.	- Capacidade de interagir musicalmente em grupo; Nível Psicomotor - Capacidade de manuseamento de instrumentos musicais;	Leitor de Cd's		

<p><i>Expressão Musical</i> Planificação a Médio Prazo</p> <p>Unidade de Ensino Estruturado</p>					<p>2º e 3º Período</p>		<p>Professora: Isabel Bernardino</p>	
Domínio	Objetivos	Conteúdos	Finalidades	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Calendarização	Sessões Previstas
				<p>Os alunos exploram os xilofones;</p> <p>Os alunos irão ouvir excertos musicais com vários andamentos e em simultâneo exploram o espaço da sala de aula, de acordo com o andamento.</p> <p>Por imitação da professora os alunos irão dançar ao som de um excerto musical;</p>	<p>Grelhas de observação;</p> <p>Grelhas de Desempenho</p> <p>Listas de verificação</p>		De Janeiro a final de Abril	10 Sessões

Apêndice

11

Plano a Curto Prazo

de

Expressão Musical

<i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado			Data: 9/01/13 Sessão nº 1 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
10	Domínio da Voz Cantada Cantar a canção: “Olá um Bom Dia” com a altura e ritmo adequados. Cantar a canção com altura e ritmo adequado;	Altura: Canção de apresentação: “Olá Um Bom Dia” Canção de rotina: “Um Bom Dia”	Apresentação vocal da Canção: “Olá um bom dia”; para professora e alunos se conhecerem; Interpretação da canção através da imitação, após a apresentação de todos;	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentada	Recursos: Voz Corpo	
5	Identifica as regras da sala de aula	As regras da sala de aula	Definir as regras da sala de aula relativamente ao comportamento.		Recurso: Voz	

<i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado			Data: 9/01/13 Sessão nº 1 Tempo: 45m		Professora: Isabel Bernardino	
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
15/ 20m	Executa de forma adequada os gestos mímicos propostos pelo professor;	Gestos mímicos.	Reprodução de uma história mimada sobre a rotina diária (levantar, fazer a higiene, tomar o pequeno almoço e ir para a escola)ao som do instrumental “ Titanic”, na flauta de b No fim da representação gestual a professora vai perguntando o que se passou na história e em simultâneo os alunos visionam um power point sobre a mesma, associando o gesto à imagem. No final realizam uma atividade colocando por ordem algumas imagens relacionadas com a história.	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	
	Distingue um movimento sonoro e rítmicos iguais e diferentes;	Altura Ritmo Dinâmica	A professora informa os alunos que vai tocar uma pequena melodia, e que, em seguida vai repeti-la ou tocar outra diferente. Os alunos deverão identificar se foi repetida ou não. Se ela se repetir devem levantar uma carta com o símbolo: Sim, se não se repetir levantam a carta com o símbolo não. Para que se realize a atividade a professora mostra aos alunos as cartas com os símbolos sim e não e explica como fazer.		Recurso: Corpo Materiais: Flauta de bisel	

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			Data: 16/01/13 Sessão nº 2 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção : “ Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	Cumprimentar os alunos e fazer algumas perguntas relativamente à semana na escola. Canta a canção com o acompanhamento do teclado; Solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas;	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recursos: Voz Corpo Materiais: Teclado	
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração: Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não verbal;	Melodia	Conta uma história em mimica ao som de uma melodia. Faz perguntas aos alunos acerca da história. Os alunos visionam um <i>Power Point</i> e reconstroem história. No final ordenam através da imagem a sequência da história.		Recurso: Voz e corpo	

<i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado			Data: 16/01/13 Sessão nº 2 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora; Vivenciar andamentos;	Ritmo: pulsação Andamentos: Rápido e lento	Solicita que os alunos andem livremente pela sala movimentando-se de acordo com o andamento do excerto musical que estão a ouvir.		Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	
11:35	Desenvolver a voz cantada Desenvolver a capacidade de concentração;	Canção: Cinderela	Canta e acompanha a canção; Solicita que os alunos cantem a canção.		Recursos: Voz, Corpo Materiais: Teclado	
11:45	Cantar a canção com altura e ritmos adequados		Cantam a canção e acompanham-na marcando a pulsação com instrumentos de pequena percussão, visualizando um vídeo com suporte instrumental.		Recursos: Voz, Corpo Instrumentos de pequena percussão, voz e teclado	

<i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado			Data: 23/01/13 Sessão nº 3 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Observações
11:00 11:10	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	Cumprimentar os alunos e fazer algumas perguntas relativamente à semana na escola. Canta a canção com o acompanhamento do teclado; Solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado	
11:25	Desenvolver a capacidade de concentração: Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva.	Melodia	Conta uma história em mímica na qual o gesto apontando para uma direção ouve-se o som de um violino, viola-d’arco, violoncelo, e contrabaixo (jogo do maestro) Faz perguntas aos alunos acerca da história. Os alunos visionam um PowerPoint e reconstroem história. No final, ordenam através da imagem a sequência da história		Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 23/01/13 Sessão nº 3 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:35	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora;	Ritmo	Reprodução de frases rítmicas de acordo com a imagem e com o excerto musical, utilizando três níveis corporais (pés, pernas e palmas).	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recurso: Corpo Video projetor computador	
11:45	Desenvolver a voz cantada Desenvolver a capacidade de concentração;	Canção: "Dançando Pulirando"	Canta e acompanha a canção; Solicita que os alunos cantem a canção, depois de ser cantada na íntegra pela professora e de ser cantada por partes com omissão de palavras.		Recurso: Voz Corpo	
	Cantar a canção com altura e ritmos adequados	Ritmo: Pulsação	Cantam a canção e acompanham-na marcando a pulsação com instrumentos de pequena percussão.		Recurso: Voz Materiais: Teclado Cavaquinho e Instrumentos de pequena percussão	

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			Data: 30/01/13 Sessão nº 4 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	Cumprimentar os alunos e fazer algumas perguntas relativamente à semana na escola. Canta a canção com o acompanhamento do teclado; Solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado	
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração: Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva.	Melodia	História mimada Uma menina acorda de manhã, veste-se come e vai jogar à bola com os amigos. Entretanto a bola bate-lhe na cabeça e começa a chorar. Depois corre para a torneira lava a cabeça e está mais aliviada e sorri. Os alunos assistem à história e respondem a perguntas sobre a mesma.		Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 30/01/13 Sessão nº 4 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a memória auditiva	Jogo: “ Não acordem o cão.	Um aluno tem os olhos vendados a guarda um objeto que por conseguinte alguém lhe vai retirar. Este tem de se concentrar para não deixar que o levem.		Recurso: Corpo	
11:35	Desenvolver a voz cantada Desenvolver a capacidade de concentração;	Canção: “Laurindinha”	Canta e acompanha a canção; Solicita que os alunos cantem a canção, depois de ser cantada na íntegra pela professora e de ser cantada por partes com omissão de palavras.		Recurso: Voz Corpo Materiais: Teclado	
11:45	Cantar a canção com altura e ritmos adequados	Ritmo: Pulsação	Cantam a canção e acompanham-na marcando a pulsação com instrumentos de pequena percussão.			

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			<p>Data: 6/02/13 Sessão nº 5 Tempo: 45m</p>	<p>Professora: Isabel Bernardino</p>		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	Cumprimentar os alunos e fazer algumas perguntas relativamente à semana na escola. Canta a canção com o acompanhamento do teclado; Solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Execução vocal da melodia e ritmo das canções apresentadas.	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado	
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração: Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva.	Melodia	História mimada Conta uma história em mimica sobre uma ida à praia. Faz perguntas aos alunos acerca da história. Os alunos visionam um <i>Power Point</i> e reconstroem a história. No final, ordenam através da imagem a sequência da história		Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 6/02/13 Sessão nº 5 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a aprendizagem da linguagem musical; Promover e aumentar comportamentos de socialização; Desenvolver as capacidades (perceção, atenção, concentração, memória e coordenação motora);	Altura Ritmo Dinâmica	O aluno cria pequenas melodias, utilizando o xilofone, jogo de sinos, a voz e o corpo de acordo com um acontecimento que a professora irá contar. Começar-se á por frases curtas e simples até á exploração da criatividade dos alunos.		Recurso: Corpo Materiais: Xilofone Jogo de sinos	
11:35	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a memória auditiva	Jogo: “ Não acordem o cão.	Um aluno tem os olhos vendados e guarda um objeto que por conseguinte alguém lhe vai retirar. Este tem de se concentrar para não deixar que o levem.		Recurso: Corpo	Se houver tempo repetir-se-á uma atividade da aula anterior

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			<p>Data: 20/02/13 Sessão nº 6 Tempo: 45m</p>	<p>Professora: Isabel Bernardino</p>
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	<p>Avaliação</p> <p>Recursos/ Materiais</p> <p>Observações</p>
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	<p>Cumprimentar os alunos e fazer algumas perguntas relativamente à semana na escola.</p> <p>Canta a canção com o acompanhamento do teclado;</p> <p>Solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.</p>	<p>Observação direta do comportamento;</p> <p>Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado</p>
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a socialização;	Movimentos expressivos	<p>A professora conta uma história através da mímica. A história desencadeia-se na cozinha. A ação é fazer um bolo.</p> <p>A professora faz perguntas aos alunos acerca da história. Os alunos visionam um <i>Power Point</i> e descobrem quais os ingredientes do bolo e os intrusos que não foram colocados no bolo.</p> <p>Realizam a atividade com ajuda e recurso à imagem e ao computador software <i>power point</i>. No final, ordenam através da imagem os ingredientes para fazer um bolo.</p>	<p>Recurso: Corpo Vídeo projetor computador</p>

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 20/02/13 Sessão nº 6 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a voz cantada; Desenvolver a noção de tónica e dominante;	Canção: “ Jimba Papalusjka” Forma: A B	1- A professora canta a canção na íntegra. 2- A professora canta a canção por partes; 3- Os alunos imitam com a ajuda da professora; 4- Cantam a canção e marcam a pulsação com as palmas na parte A; 5- Cantam a canção e marcam a pulsação com os pés alternados na parte B;		Recurso: Corpo Voz	
11:35	Desenvolver a aprendizagem da linguagem musical; Promover e aumentar comportamentos de socialização; Desenvolver as capacidades (percepção, atenção, concentração, memória e coordenação motora);	Dinâmica: Forte e piano Altura: Agudo e Grave	O aluno cria pequenas melodias, utilizando o xilofone, jogo de sinos, a voz e o corpo de acordo com um acontecimento que a professora irá contar. Começar-se -à por frases curtas e simples até à exploração da criatividade dos alunos. Pretende-se utilizar a pedagogia de Schafer na imitação dos sons da natureza, tendo em conta a dinâmica e a altura.		Recurso: Corpo	Se houver tempo uma atividade da aula anterior

<p><i>Expressão Musical</i> Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado</p>			Data: 27/02/13 Sessão nº 7 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	A professora cumprimenta os alunos e faz algumas perguntas relativamente à semana do carnaval. Os alunos respondem. Cantam a canção com o acompanhamento do teclado; A professora solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Observação direta do comportamento; pequeno grupo:	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado	
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a socialização;	Movimentos expressivos	A professora conta uma história através da mimica. A história desencadeia-se na cozinha. A ação é preparar o lanche. A professora faz perguntas aos alunos acerca da história. Os alunos visionam um <i>Power Point</i> e descobrem o que é necessário pôr na mesa para a hora do lanche. Realizam a atividade com ajuda e recurso à imagem e ao computador software <i>power point</i> . No final, ordenam através da imagem os objetos e os géneros alimentares utilizados no lanche.	- Os alunos participam na atividade e respondem a perguntas desenvolvendo o domínio cognitivo.	Recurso: Corpo Vídeo projetor computador	55

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			<p>Data: 27/02/13 Sessão nº 7 Tempo: 45m</p>	<p>Professora: Isabel Bernardino</p>		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a voz cantada; Desenvolver a noção de tónica e dominante; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a noção da lateralidade.	Canção: “ Jimba Papalusjka” Dança: “Jimba Papalusjka”	1-Os alunos recordam a canção e marcam a pulsação com palmas na parte A e os pés alternados na parte B; 2-Formarm uma roda, na parte A1 da canção rodam para a direita. Na parte A2 da canção rodam para a esquerda. Na parte B 1 da canção ficam parados e apenas levantam a perna e mexem o pé direito. Na parte B2 da canção mexem o pé esquerdo.	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Psicomotricidade Observação direta do comportamento;	Recurso: Corpo Voz	
11:40	Desenvolver a aprendizagem da linguagem musical; Promover e aumentar comportamentos de socialização; Desenvolver as capacidades (perceção, atenção, concentração, memória e coordenação motora); Desenvolver a noção de tónica dominante.	Altura: I e V graus da canção “Jimba Papalusjka”, na tonalidade de Ré Maior.	1-Nos xilofones são retiradas todas as lâminas à exceção das lâminas da nota ré e lá. 2-É dado a cada aluno duas baquetas uma para cada mão; 3-Através do processo imitativo da professora os alunos cantam a canção e executam tónica dominante no xilofone com a ajuda da professora.	Grande grupo: Coordenação motora Memória auditiva: Tónica Dominante	Recurso: Corpo Materiais: Xilofones	Provavelmente muito não conseguem fazer as duas atividades, por isso, os professores da sala cantam e os alunos vão se concentrar em executar as duas notas através do processo imitativo e com a ajuda dos professores.

<p>Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado</p>			Data: 6/03/13 Sessão nº 8 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	A professora cumprimenta os alunos e faz algumas perguntas relativamente à semana. Os alunos respondem. Cantam a canção com o acompanhamento do teclado; A professora solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Observação direta do comportamento; pequeno grupo:	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado	
11:10	Desenvolver a aprendizagem da linguagem musical; Promover e aumentar comportamentos de socialização; Desenvolver as capacidades (perceção, atenção, concentração, memória e coordenação motora); Desenvolver a noção de tónica dominante.	Canção: “ Jimba Papalusjka” Altura: I e V graus da canção “Jimba Papalusjka”, na tonalidade de Ré Maior.	1-Nos xilofones são retiradas todas as lâminas à exceção das lâminas da nota ré e lá. 2-É dado a cada aluno duas baquetas uma para cada mão; 3-Através do processo imitativo da professora os alunos cantam a canção e executam tónica dominante no xilofone com a ajuda da professora	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Coordenação motora Memória auditiva: Tónica Dominante	Recurso: Corpo Materiais: Xilofones	

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 13/03/13 Sessão nº 9 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Recursos/ Materiais Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	<p>A professora cumprimenta os alunos e faz algumas perguntas relativamente à semana do carnaval. Os alunos respondem.</p> <p>Cantam a canção com o acompanhamento do teclado;</p> <p>A professora solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.</p>	<p>Recursos: Voz e corpo</p> <p>Materiais: Teclado</p>
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a socialização;	Movimentos Expressivos	<p>A professora conta uma história através da mímica.</p> <p>A história desencadeia-se na cozinha. A ação é preparar o pequeno-almoço. A professora faz perguntas aos alunos acerca da história.</p> <p>Os alunos visionam um <i>Power Point</i> onde são colocados os seguintes géneros alimentares: leite, pão, queijo e o bolo. Cada ingrediente vai desaparecendo roubado pelo cão quando a dona se distraís pelo toque do telefone, campainha e choro do Bebé. No final, ordenam através da imagem os géneros alimentares que o gato levou.</p>	<p>Recurso: Corpo</p> <p>Vídeo projetor computador</p> <p>- Os alunos participam na atividade e respondem a perguntas desenvolvendo o domínio cognitivo.</p>

Expressão Musical Planificação a Curto Prazo Unidade de Ensino Estruturado			Data: 13/03/13 Sessão nº 9 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
11:25	Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a voz cantada; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a noção da lateralidade.	Canção: “Em Play Back” de Carlos Paião	Canta a canção em Karaoke Solicita que os alunos cantem apenas o início da canção, marcando a pulsação com três níveis corporais (palmas, mãos nas pernas; e pés)	Observação direta do comportamento; Grande grupo: Psicomotricidade	Recurso: Corpo Voz	
11:40	Desenvolver a noção da lateralidade; Promover e aumentar comportamentos de socialização; Desenvolver as capacidades (perceção, atenção, concentração, memória e coordenação motora); Desenvolver a noção de tónica dominante.	Dança: “Em Play Back”	Aprendizagem de alguns passos de dança simples da 1ª parte da canção, 1- Os alunos ficam frente a frente com os professores e auxiliares que vão exemplificar, de modo a que estes os imitem; 2- Executam a dança por partes de acordo com a sua resposta; Nesta sessão apenas está prevista a 1ª parte da dança.	Grande grupo: Coordenação motora	Recurso: Corpo Materiais: Xilofones	

<i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado			Data: 17/03/13 Sessão nº 10 Tempo: 45m	Professora: Isabel Bernardino
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Recursos/ Materiais Observações
11:00 11:05	Desenvolver a comunicação Desenvolver a voz cantada: cantar a canção: “Olá Um Bom Dia”	Canção de rotina: “Olá Um Bom Dia” Conceitos: altura, ritmo, forma e dinâmica	A professora cumprimenta os alunos e faz algumas perguntas relativamente à semana. Os alunos respondem. Cantam a canção com o acompanhamento do teclado; A professora solicita que os alunos cantem marcando a pulsação batendo com as mãos nas pernas.	Recursos: Voz e corpo Materiais: Teclado
11:10	Desenvolver a capacidade de concentração; Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; Desenvolver a memória auditiva; Desenvolver a socialização;	Movimentos expressivos	A professora conta uma história através da mímica. A história desenvolve-se em casa quando a mãe chega e vai arrumar o quarto, limpar o pó à sala, aspirar o corredor, lavar a loiça e o chão da cozinha. Por fim dirige-se para o jardim e descansa ao ouvir o som dos passarinhos. Os alunos visionam <i>um Power Point</i> onde em cada ação existe um som (quarto som do rádio, sala, som da televisão, corredor aspirador cozinha, loiça e jardim, os passarinhos).	Recurso: Corpo Materiais: Xilofones

<p><i>Expressão Musical</i> <u>Planificação a Curto Prazo</u> Unidade de Ensino Estruturado</p>			<p>Data: 17/03/13</p> <p>Sessão nº 10</p> <p>Tempo: 45m</p>	<p>Professora: Isabel Bernardino</p>		
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Observações
	<p>Desenvolver a memória auditiva;</p> <p>Desenvolver a voz cantada;</p> <p>Desenvolver a atenção e concentração;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>Desenvolver a comunicação</p> <p>Desenvolver a socialização;</p>	<p>Jogo de expressão e improvisação: “Conversa musical”</p>	<p>Os alunos estão sentados no chão em círculo e cada um recebe um instrumento musical;</p> <p>Canta-se uma canção e quando se ouve o som do instrumento a criança deve tocar exprimindo-se criativamente;</p> <p>O jogo repete-se até ter sido cantado o nome de todos os instrumentos musicais.</p> <p>No final escolhe-se dois instrumentos para dialogarem musicalmente e passa a vez aos restantes.</p>		<p>Recursos: Voz</p> <p>Corpo</p> <p>Materiais:</p> <p>Jogo de sinos</p> <p>Pandeireta</p> <p>Maracas</p> <p>Tamborim</p> <p>Reco reco</p>	<p>Exemplo canção:</p> <p>Estou a ouvir, estou a ouvir, no tambor, no tambor, vamos ver quem fala, vamos ver quem fala são as maracas.</p> <p>Trata-se da melodia “Frère Jacques”</p>
	<p>Desenvolver a voz cantada;</p> <p>Desenvolver a comunicação</p> <p>Desenvolver a socialização</p>	<p>Canção: do Cantares do Minho</p> <p>Altura</p> <p>Ritmo</p> <p>Dinâmica</p>	<p>Os alunos observam um cavaquinho que a professora vai acompanhar na canção;</p> <p>A professora canta um excerto da canção e executa o acompanhamento com o cavaquinho</p> <p>Canta a canção com omissão de palavras;</p> <p>Cantam todos a canção e acompanham com instrumentos de pequena percussão, marcando apenas a pulsação.</p>	<p>Observação direta do comportamento;</p> <p>Grande grupo:</p> <p>Coordenação motora</p>		

Apêndice

12

Grelhas de Desempenho

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº1 Data: 9/01/12 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				S	P	P	P		
				S	N	N			
				S	S	S	S		
Domínio Psicomotor									
E	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P			P		
				S			P		
				S			N		
				P			N		
				S			S		
Domínio Sócio afetivo									
E	Apropriação da Linguagem elementar da música	Percepção sonora e musical	o aluno utiliza símbolos não convencionais como resposta à representação sonora.	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				N		P			
				N		P			
				S	S	S	S		

Legenda: Sim S; Parcialmente P, Não N; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: **nº2** Data: **16/01/12** Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermédias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos canta a solo e em grupo	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				S	P	P	P		
				S	N	N			
N				S	S				
			Domínio Psicomotor						
E L1 L2 J N	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P			P		
				S			P		
				S			N		
				P			N		
N				S	S				
			Domínio Sócio afetivo						
E L1 L2 J N	Compreensão das artes no contexto	Culturas Musicais nos Contextos	o aluno canta a solo e em grupo em compassos simples, com e sem acompanhamento instrumental.	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				N		P			
				N		P			
N			S	S	S	S			
Legenda: Conseguido C; Conseguido Parcialmente CP, Não Conseguido NC; Rejeição R.; Com ajuda A									

Legenda: **Conseguido C; Conseguido Parcialmente CP, Não Conseguido NC; Rejeição R.; Com ajuda A**

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº3 Data: 23/01/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermédias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	P	P	S	S	S
				S	S	P	S	S	S
				S	P	P	P	S	S
				S	N				
N				S	P	S	S	S	S
			Domínio Psicomotor						
E	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P			P		
				P			P		
				P			P		
				P			P		
			Domínio Sócio afetivo						
E	Expressão de ideias sonoras recorrendo a recursos técnicos, tendo em conta diversos estímulos.	Criação e experimentação	O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes instrumentos musicais.	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				P	P		S		
				P	S		S		
				P	P	P	P		
				P		P			
N				S	S		S		

Legenda: Sim S ; Parcialmente P; Não N; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº4 Data: 30/01/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S			
				S	S	S			
				S	S	S			
				S	S	S			
E	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação da história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P	P	N	N	S	N
				S	S	P	S	S	S
E	Desenvolvimento da Criatividade	Interpretação e comunicação	O aluno identifica o andamento da música	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S		P	N	
				S	S		S	N	

Legenda: Sim S ; Parcialmente P; Conseguido N; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº5 Data: 6/02/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	P	P			
				S	P	S			
				S	P	P			
				S	N	N			
N				S	S				
			Domínio Psicomotor						
E	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenas melodias vocais e instrumentais individual e em grupo.	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P					
				S					
				S					
				P					
N				S					
			Domínio Sócio afetivo						
E	Desenvolvimento auditivo	Percepção Sonora e Musical	O aluno identifica os sons do xilofone e do jogo de sinos	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S		S		
				S	S		S		
				P	S		S	P	
				P		P	S		
N				S		S	S		

Legenda: S Sim; Parcialmente P, Não N; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº6 Data: 20/02/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Alunos	Metas de Aprendizagem		Domínio Cognitivo						
	Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio-ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
E	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	S	S	S	S	S	S
L1				S	S	S	S	S	S
L2				S	S	P	S	S	S
J				S			S	S	P
N				S	S	S	S	S	S
E	Desenvolvimento da expressão corporal	Interpretação e comunicação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Domínio Psicomotor					
				Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
J				A	S	A			
N				S	S	S	S		
E	Desenvolvimento da expressão corporal	Interpretação e Comunicação	O aluno identifica o som grave do som agudo, o som forte do piano	Domínio Sócio afetivo					
				Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S		S		
				S	S		S		
				S	S		S		
J						S			
N				S	S	S	S		

Legenda: Sim S ; Parcialmente P, Não N; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº7 Data: 27/02/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio-ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S	S	S
				S	P	P	P	S	P
Edgar R. João Lacerda Luís G. Luís V. Nuno B.	Desenvolvimento da expressão corporal	Interpretação e comunicação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musica	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P			S		P
				P			S		P
Edgar R. João Lacerda Luís G. Luís V. Nuno B.	Desenvolvimento da expressão corporal	Interpretação e Comunicação Criação e experimentação	O aluno identifica tónica dominante Executa no xilofone tónico dominante no acompanhamento da canção: “ Jimba Papalusjka”.	Cumprir as regras fundamentais de Cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S		S		
				P	S		S		

Legenda: Sim C; Parcialmente P, Não N; Rejeição R; Com ajuda

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº8 Data: 06/03/13 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	Interpretação e comunicação	Os alunos cantam controlando a emissão vocal	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S	S	S
				S	S	S	S	S	S
				S	S	S	S	S	S
				S	S	S	S	S	S
Domínio Psicomotor									
E L1 L2 J N	Apropriação da Linguagem elementar da música	Percepção sonora e musical	os alunos identificam o xilofone;	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musica	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P		S	S		
				S		S	S		
				S		S	S		
						P			
E L1 L2 J N				S		S	S		
Domínio Sócio afetivo									
E L1 L2 J N	Desenvolvimento da Criatividade	Interpretação e Comunicação Criação e experimentação	O aluno identifica tônica dominante Explora as potencialidades sonoras das notas ré e lá no xilofone.	Cumprir as regras fundamentais de Cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S		S		
				S	S		S		
				S	S		S		
							S		

Legenda: Sim S; Parcialmente P, Não N; Rejeição R.; Com ajuda

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: nº9 Data: 3/04/12 Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Compreensão das artes no contexto	Culturas Musicais nos Contextos	O aluno canta a solo e em grupo em compassos simples, com e sem acompanhamento instrumental.	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				S	P	S	P		
				S	N	N			
				S	S	S	S		
			Domínio Psicomotor						
E L1 L2 J N	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P	S		P		
				S	S		P		
				S	S		N		
				P	S		N		
				S	S		S		
			Domínio Sócio afetivo						
E L1 L2 J N	Compreensão das artes no contexto	Culturas Musicais nos Contextos	O aluno reconhece e valoriza a música como construção social.	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S	S	S		
				S	S	S	S		
				N	S	P	S		
				N		P			
				S	S	S	S		

Legenda: Conseguido C; Conseguido Parcialmente CP, Não Conseguido NC; Rejeição R.; Com ajuda A

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

Sessão: **nº10** Data: **17/04/12** Apêndice nº12

Metas de Aprendizagem			Parâmetros de Avaliação						
Domínio	Subdomínio	Metas Intermediárias	Domínio Cognitivo						
Alunos	Compreensão das artes no contexto	Culturas Musicais nos Contextos	O aluno canta a solo e em grupo em compassos simples, com e sem acompanhamento instrumental.	Compreende o que é pedido/ Conhece e aplica as regras	Comunica oralmente com progressiva autonomia e clareza;	Desenvolve a linguagem e a comunicação	Reconhece canções auditivamente;	Reconhece sons do meio- ambiente;	Reconhece os sons dos instrumentos musicais
				S	S	S	S		S
				S	S	S	S		S
				S	P	S	P		S
				S	N	N			P
N			S	S	S			S	
			Domínio Psicomotor						
E	Desenvolvimento da Criatividade	Criação e experimentação	O aluno cria pequenos gestos na representação de uma história mimada	Desenvolve a coordenação motora/ Marcação da Pulsação	Participação em jogos musicais	Reprodução de batimentos por imitação	Reprodução de gestos por imitação	Desloca-se livremente pela sala ao som de excertos musicais	Executa ritmos em instrumentos de percussão
				P	S		P		S
				S	S		P		S
				S	S		N		S
				P	S		N		S
N			S	S				S	
			Domínio Sócio afetivo						
E	Apropriação da Linguagem elementar	Percepção sonora e musical	O aluno identifica diferentes instrumentos musicais.	Cumprir as regras fundamentais de cumprimento olá e adeus;	Valoriza as atividades	Estabiliza o comportamento	Respeito pelo outro;	Reduz a frequência da interrupção ou tentativa de desistência da tarefa.	Diminui os comportamentos obsessivos;
				S	S	S		S	
				S	S	S	S		
				N	S	P	S		
				N		P			
N			S	S	S	S			

Legenda: **Conseguido** C; **Conseguido Parcialmente** CP, **Não Conseguido** NC; **Rejeição R.**; **Com ajuda** A





































Apêndice

13

Grelhas de Observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO





































Sessão nº1 Data:9/01/13 Apêndice nº13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical			
E										N
L1										P
L2										
J										
N										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente em ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais			
E										N
L1										
L2										
J										
N										

Legenda: S- Sim, P – Parcialmente, -N- Não

















































GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº2 Data:16/01/13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical	 S	 P	 N
E										
L1										
L2										
J										
N										
Legenda: S- Sim, P – Parcialmente, -N- Não										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais	 S	 P	 N
E										
L1										
L2										
J										
N										

GRELHA DE OBSERVAÇÃO



















































Sessão nº3 Data:23/01/13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical	 S	 P	 N
E								Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido		
L1										
L2										
J										
N										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais	 S	 P	 N
E										
L1										
L2										
J										
N										

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº4 Data:30/01/13

Apêndice nº13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão			
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical				
E										N	
L1											
L2											
J											
N											
								Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido			
	Área Socialização							Durante a Sessão			
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais				
E										N	
L1											
L2											
J											
N											
























































Legenda: S, Sim;
P, Parcialmente
N- Não Aquirido




































































GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº5 Data:6/02/13

Apêndice nº13





























































Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical	S	P	N
E		😊	😬		😬		😊	😊	😬	N
L1		😊	😬		😬		😊			
L2		😬	😬		😊		😊			
J		😬	😬		😊		😊			
N		😊	😬		😬		😊			
Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção "Bom Dia" no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais	S	P	N
E	😊	😊	😊			😊	😊	😊	😬	N
L1	😊	😊	😊			😊	😊			
L2	😊	😊	😊			😊	😬	😬		
J	😬	😬	😬			😬	😬	😬		
N	😊	😊	😊			😊	😊			
















































Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical			
E										N
L1										
L2										
J										
N										
Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente em ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais			
E										N
L1										
L2										
J										
N										

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical			
E										N
L1										
L2										
J										
N										
Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais			
E										
L1										
L2										
J										
N										

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº8 Data:06/03/13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical			
E										N
L1										Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido
L2										
J										
N										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais			
E										N
L1										
L2										
J										
N										

Alunos	Área Comunicação								Durante a Sessão					
E	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical				N			
L1											Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido			
L2														
J														
N														
Área Socialização												Durante a Sessão		
	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais				N			
E														
L1														
L2														
J														
N														

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão nº10 Data:17/04/13 Apêndice nº13

Alunos	Área Comunicação							Durante a Sessão		
E	Levanta a mão para colocar questões	Responde ao que lhe é perguntado	Comunica o que pretende no momento	Recorda-se de acontecimentos e das suas experiências	Manifesta inquietude	Reage ao som de vocábulos musicais entre a tónica e dominante	Orienta-se para o som do instrumento musical			
L1										
L2										
J										
N										
Legenda: S, Sim; P, Parcialmente N- Não Aquirido										
	Área Socialização							Durante a Sessão		
E	Participa espontaneamente nas atividades propostas	Cumprimenta a professora	Responde às mudanças de atividades	Prepara a sua participação para a apresentação pública de uma atividade musical	Improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias a apresentar em público	Canta a canção “Bom Dia” no início da sessão	Comporta-se de forma adequada nos diferentes locais			
L1										
L2										
J										
N										

Apêndice

14

Listas de Verificação

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	N	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	N	P	P	N	P
Concentra a atenção	P	P	P	N	S
Dirige a atenção	S	S	E	N	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	P	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	P	P	E	P
Utiliza o corpo como meio de comunicação	N	P	N	S	N
Verifica-se a Ecolalia	S	S	P	E	S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	P	P	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	N	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	N	S	N	N	N
Respeita turnos de comunicação	S	P	E	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	S	S		N
Questiona	N	N	N		N
Consegue exprimir-se através dos sons?	N	S	P	S	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?					
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	P	N	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	P		S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	P		S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	P	P	P	E	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	N	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	N	P	P	N	P
Concentra a atenção	P	P	P	N	S
Dirige a atenção	S	S	E	N	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	P	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	P	P	E	P
Utiliza o corpo como meio de comunicação	N	P	N	S	N
Verifica-se a Ecolalia	S	S	P	E	S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	P	P	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	N	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	N	S	N	N	N
Respeita turnos de comunicação	S	P	E	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	S	S		N
Questiona	N	N	N		N
Consegue exprimir-se através dos sons?	N	S	P	S	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?					
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	P	N	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	P		S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	P		S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	P	P	P	E	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	N	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	N	N	P	N	P
Concentra a atenção	P	P	P	N	S
Dirige a atenção	S	P	E	N	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	P	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	S	S	E	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	N	S	N
Verifica-se a Ecolalia	P	S	P	E	S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	P	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	N	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	N	N	N
Respeita turnos de comunicação	P	P	E	E	S
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	S		N
Questiona	N	N	N		N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	P	S	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?			S		S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	P	P	S	N	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S		S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	P		S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social			P	E	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	N	P	N	S
Concentra a atenção	P	P	P	E	S
Dirige a atenção	S	P	E	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	N	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	S	S	S	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	N	N	S
Verifica-se a Ecolalia	P	S	P		S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	P	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	P	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	N	N	P
Respeita turnos de comunicação	S	P	E	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	S		P
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	P	P	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?		S	S		
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	P	P	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	P	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social		S	P		

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	N	P	N	S
Concentra a atenção	P	P	P	E	S
Dirige a atenção	S	P	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	N	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	S	S	S	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	N	S
Verifica-se a Ecolalia	P	S	S		S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	P	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	P	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	P	N	P
Respeita turnos de comunicação	S	P	P	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	P		P
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	S	P	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	P	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	P	P	P	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	S	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	S	P	P	P	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	S	P	N	S
Concentra a atenção	P	S	P	E	S
Dirige a atenção	S	S	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	P	S	S	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	N	S
Verifica-se a Ecolalia	P	S	S		S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	S	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	P	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	S	N	P
Respeita turnos de comunicação	S	P	P	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	P		P
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	P	S	P	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	P	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	S	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	S	P	P	P	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	S	P	N	S
Concentra a atenção	S	S	S	E	S
Dirige a atenção	S	S	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	S	S	S	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	N	S
Verifica-se a Ecolalia	P	S	P		S
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	S	S	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	P	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	S	N	P
Respeita turnos de comunicação	P	S	P	E	P
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	P		P
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	P	P	P	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	P	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	S	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	P	S	P	P	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	S	P	N	S
Concentra a atenção	S	S	S	E	S
Dirige a atenção	S	S	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não verbal	S	S	S	S	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	N	S
Verifica-se a Ecolalia	N	P	S		P
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	S	P	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	P	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	S	N	S
Respeita turnos de comunicação	P	S	P	E	S
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	P		S
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	S	P	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	P	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	S	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	S	S	P	S	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	S	S	P	S
Concentra a atenção	S	S	S	S	S
Dirige a atenção	S	S	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não-verbal	S	S	S	P	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	S	S
Verifica-se a Ecolalia	N	P	P		P
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	S	S	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	S	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	P		S
Respeita turnos de comunicação	P	S	P		S
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	N		N
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	S	S	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	S	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	S	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	P	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	S	S	S	S	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente

Qualificadores	Grupo Observado				
	E	L1	L2	J	N
1. Aprendizagem e Aplicação de conhecimentos					
Observa	S	S	S	P	S
Ouve	S	S	S	S	S
Imita	S	S	S	P	S
Concentra a atenção	S	S	S	S	S
Dirige a atenção	S	S	S	S	S
Demonstra interesse pelas atividades propostas	S	S	S	S	S
Lê e compreende através da imagem	S	S	S	S	S
2. Comunicação					
Compreende a linguagem verbal simples	S	S	S	S	S
Compreende a linguagem não verbal	S	S	S	P	S
Utiliza o corpo como meio de comunicação	S	S	S	S	S
Verifica-se a Ecolalia	N	P	N		P
Compreende o que lhe é pedido	S	S	S	S	S
Participa de forma espontânea nas atividades	S	S	S	N	S
Responde às mudanças de atividades	S	S	S	S	S
Utiliza dispositivos e técnicas de comunicação alternativa/aumentativa. Quais?	N	N	N	S	N
Inicia a comunicação	S	S	P		S
Respeita turnos de comunicação	P	S	P		S
Utiliza palavras ou frases fora do contexto	N	P	N		N
Questiona	N	N	N	N	N
Consegue exprimir-se através dos sons?	S	S	S	S	S
Reage ao som do teclado	S	S	S	S	S
Aumentou o seu nível de comunicação com o grupo?	S	S	S	S	S
3. Socialização					
Mantém contato Ocular	S	S	S	P	S
Interage de forma adequada com os professores	S	S	S	S	S
Interage de forma adequada com os outros	S	S	S	S	S
Respeita as regras da sala de aula e outras	S	S	P	S	S
Controla as interações com os outros de forma contextual e social	S	S	S	S	S

Legenda	S	N	P	E
	Sim	Não	Parcialmente	Emergente